

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Současný stav poslechových činností v hodinách Hv na 1. stupni ZŠ a
didaktické návrhy na zapojení těchto činností ve výuce

The present state of listening activities in elementary school music lessons, and
didactic suggestions for the integration of these activities in school teaching

Marie Poláčková

Vedoucí práce: PhDr. Leona Stříteská, Ph.D

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1.stupeň ZŠ

Praha 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Současný stav poslechových činností v hodinách Hv na 1. stupni ZŠ a didaktické návrhy na zapojení těchto činností ve výuce vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 10.3.2016

.....

podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat paní PhDr. Leoně Stříteské, Ph.D za odborné vedení, vstřícný a motivující přístup, cenné rady, připomínky a podporu během zpracování diplomové práce.

Poděkování patří také mé rodině a blízkým, kteří mi byli po celou dobu oporou a svými připomínkami mi pomohli diplomovou práci co nejlépe dokončit.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá využitím poslechových činností v současné české škole. Jejím hlavním cílem je posílit motivaci dětí k poslechu klasické hudby v současné praxi prostřednictvím jimi preferovaných skladeb. Práce obsahuje dvě části - teoretickou a praktickou.

Teoretická část analyzuje dostupné zdroje, které se vztahují k poslechu jako materiál pro učitele a učebnice s doložkou MŠMT jako jeden z nástrojů pro poslech. Zkoumá postavení poslechu hudby v současném českém kurikulu a představuje poznatky k poslechu z oblasti muzikoterapie.

Praktická část analyzuje stav zapojení poslechu v současné škole a jeho podmínky. Dále zjišťuje spontánní preference žáků v oblasti poslechu klasické hudby. V návaznosti navrhuje, jak využít spontánních preferencí k zefektivnění výuky a podpoře budování vztahu dětí k vážné hudbě. Praktická část využívá výzkumné metody dotazování a experimentování.

Výzkum přinesl pozitivní výsledky. Ukázal, že učitelé poslech do hodin hudební výchovy zařazují v průměru alespoň jednou měsíčně a ukázal okolnosti tohoto zařazování. Odhalil tři nejvíce dětmi preferované skladby a dvě skladby zcela nepreferované. Při použití těchto skladeb ve výuce se během experimentu ukázal, jak preferované skladby motivují děti k jejich poslechu.

Klíčová slova

vnímání hudby, poslech hudby, hudba pro děti, hudební výchova, kurikulum, žák, učebnice, motivace, muzikoterapie

Abstract

The present state of listening activities in elementary school music lessons, and didactic suggestions for the integration of these activities in school teaching

The thesis looks into the employment of listening activities at contemporary Czech schools.

Its primary aim is to boost the motivation of school children to listen to classical music by means of choosing their preferred pieces in music lessons. The thesis consists of two parts, the theoretical part and the practical part.

The theoretical part analyses available sources connected with listening activities, such as materials for teachers, and textbooks certified by the Ministry of Education, Youth and Sports as one of possible tools. It looks into the place of listening activities in the contemporary Czech curriculum, and presents also information about listening from the music therapy point of view.

The practical part analyses the present situation in the employment of listening activities at our schools. It detects spontaneous preferences of pupils in listening to classical music, and suggests how to use these spontaneous preferences to enhance the quality of music education at school, and build and encourage positive attitude of school children to classical music. The practical part is based on the interview and experiment methods.

The study brought positive results. It confirmed listening activities being included in music education lessons at Czech schools at least once a month, and revealed circumstances of these activities in music lessons. It revealed three pieces preferred to be listened to by most pupils, as well as two pieces with the lowest preference rate on the other hand. The experiment verified how the preferred pieces enhance motivation to listening activities at school.

Keywords

music preception. listening to music, music for children, music education, curriculum, pupil, textbooks, motivation . music therapy

Obsah:

Úvod.....	8
1 Hudební slyšení a vnímání hudby	11
1.1 Poslech hudby	12
1.2 Hudba pro děti	15
2 Poslech a česká základní škola.....	17
2.1 Charakteristika hudební výchovy na prvním stupni zš	18
Hudební činnosti	18
2.1.1 Pěvecké činnosti	18
2.1.2 Instrumentální činnosti	18
2.1.3 Hudebně-pohybové činnosti.....	19
2.1.4 Poslechové činnosti	19
2.2 Poslech a jeho cíle	20
2.2.1 Metodika.....	21
2.2.2 Práce s poslechovou skladbou.....	26
2.2.3 Výběr skladeb.....	27
2.2.4 Didaktická interpretace hudebního díla.....	28
2.3 Další koncepce a projekty vztahující se k hudební percepci.....	31
2.3.1 Ilja Hurník: Umění poslouchat hudbu	31
2.3.2 Dmitrij Borisovič Kabalevskij: Receptivní hudební výchova.....	32
2.3.3 Juraj Hatrík: Receptivní hudební výchova	33
2.3.4 Jaroslav Herden: Hudba pro děti	34
2.3.5 Leonard Bernstein: Koncerty pro mladé publikum.....	35
2.4 Nedostatky poslechu hudby	35
2.5 Poslech a moderní technika.....	38
2.5.1 Využití CD-romů v hudební výchově a při poslechu.....	39
2.5.2 Využití powerpointových prezentací v hudební výchově a při poslechu.....	40
2.6 Motivace.....	41
2.6.1 Motivace ve škole.....	42
2.6.2 Podpora motivace	45
2.6.3 Problémy s motivací.....	47
2.6.4 Motivace v hudební výchově	48
2.6.4.1 Motivace k poslechu.....	49
3 Hudební výchova a kurikulum	51
3.1 RVP	51
3.1.1 Struktura	51
3.2 Hudební výchova.....	52
3.2.1 Poslech	54
3.3 Učebnice.....	54
3.3.1 Nakladatelství SPN (Mgr.Marie Lišková, Mgr.Lukáš Hurník)	55
3.3.1.1 Poslech	55
3.3.2 Nakladatelství Nová škola (Jindřiška Jaglová)	56
3.3.2.1 Poslech	56
4 Hudba a poslech jako terapie	57
4.1 Úvod do muzikoterapie	57
4.2 Pohled do dějin.....	58
4.2.1 Paradigmata v muzikoterapii.....	59
4.3 Muzikoterapie v praxi	61
4.3.1 Terapeut a klient	61

4.3.2	Druhy muzikoterapie	62
4.3.3	Poslech v muzikoterapii	63
4.4	Muzikoterapie ve škole	64
4.4.1	Antroposofická muzikoterapie	65
4.4.2	Orffovská muzikoterapie	65
4.4.3	Ortopedagogická muzikoterapie	65
4.4.4	Polyestetická muzikoterapie	65
4.4.5	Rekreativní muzikoterapie	66
4.4.6	Tvůrčí muzikoterapie	66
5	Výzkumná část	67
5.1	Vlastní výzkum	68
5.1.1	Současný stav poslechových činností v hodinách hudební výchovy	69
5.1.2	Poslechový dotazník pro žáky (viz příloha č.2)	72
5.1.2.1	První část dotazníku – žáci, jejich vztah k hudbě a jejich rodinné zázemí ..	73
5.1.2.2	Druhá část dotazníku - navržené poslechové ukázky	75
5.1.2.3	Poslechový dotazník pro žáky, jeho zadávání, průběh a výsledky	78
5.1.3	Experiment	82
5.1.3.1	Popis hodin s reflektovanými úseky	82
5.1.3.2	Výsledky experimentu	84
5.2	Možnosti mimoškolního vzdělávání – edukativní koncerty jako prostředek poslechu	86
5.2.1	Pražská komorní filharmonie	86
5.2.2	Národní divadlo	87
5.2.3	Česká filharmonie	88
5.2.4	FOK	89
5.2.5	Pražský filharmonický sbor	89
5.2.6	Salesiánské divadlo	90
	Závěr	91
	Seznam použité literatury:	94
	Seznam příloh:	98

Úvod

Poslech prostupuje celým lidským životem – od jednotlivého vnímání zvuků, tónů až k hudbě. Zvuky vnímáme již v prenatálním stadiu, malým dětem pouštíme písničky i ukolébavky ke klidnému spánku. V dnešní době, v jednadvacátém století, máme nekonečné možnosti a jsme bohatě zásobeni nejrůznějšími styly a žánry hudby. Poslech je zařazen i na základní školu, patří mezi základní hudební činnosti. Snažíme se žáky seznámit s hudební tradicí a dědictvím, ale taky se snažíme je naučit soustředěnému poslechu, citu pro hudbu a vztahu k hudbě.

Diplomová práce mapuje současný stav poslechu a poslechových činností v hudební výchově na prvním stupni českých základních škol. První fázi výzkumu splnil dotazník určený učitelům, který by měl naznačit, jak to s poslechem vypadá v realitě i v očích vyučujících. Druhá část je určena dětem, které hodnotily navržené ukázky klasické hudby. K problematice jsem si zvolila několik cílů:

Hlavní cíl:

- Posílit motivaci dětí pro poslech vážné hudby prostřednictvím preferovaných skladeb

Vedlejší cíle:

- Analýza dostupných zdrojů vztahujících se k poslechu jako materiál pro učitele Hv
- Analýza současného stavu poslechu v hodinách Hv na českých školách
- Zjištění spontánních preferencí v oblasti poslechu u dětí
- Návrh na využití preferovaných skladeb v praxi

K tomuto tématu mě přivedla řada vlastních zkušeností. V první řadě jsem o poslechu pro děti začala přemýšlet v souvislosti s dějinami hudby. Viděla jsem druhostupňové děti známé, které se učily na test z dějin hudby a k učivu neměly vůbec kladný vztah, což se vzhledem k šíři učiva vcelku dalo pochopit. Přemýšlela jsem, jestli existuje způsobit, jak jim učení zpříjemnit. Napadlo mě, že pokud budou děti od malička poslouchat hudbu, která je osloví, může pro ně být mostem k dějinám hudby na druhém stupni. Vráť se k tomu, co už dávno znají a líbí se jim to.

Další cestou bylo přemýšlení o současné hudební výchově. Když učitelé vybírají poslech, ptají se dětí, jaká hudba se jim líbí a proč? Pro děti je velmi složité proniknout k poslechu hlouběji a cíleně. V dnešní době jsou přehláceny ze všech stran – kromě všudypřítomných

médií, slýchají hudbu všude kolem sebe – v obchodních centrech, ve městě, v autě,.. Dokáží vůbec hudbu ještě vnímat jinak než jako každodenní kulisu? Díky této přehlcnosti je velmi složité najít takovou hudbu, která je osloví a zalíbí se jim.

Poslední cestou byla samotná praxe. Během svého fakultního působení jsem se setkala několikrát s faktem, že někteří učitelé umělecké předměty „odsouvají na druhou kolej“ a řeší v jejich časech například látku, kterou nestihli v předchozích hodinách nebo třídnické záležitosti. Kromě toho, že žáky ochuzují, na případný poslech jim při dotaci jedné hodiny týdně a občasných prázdninách zbývá opravdu minimum času. Učebnice přitom nabízí na školní rok kolem dvaceti poslechových skladeb. Pokud učitel sáhne po skladbách, kterými žáky zrovna neosloví, věřím, že jejich motivace k poslechu klasické hudby bude stále klesat.

Rozhodla jsem se tedy, že se pokusím odhalit, jaká hudba žáky prvního stupně oslovuje a jestli to má nějaký vliv na motivaci k poslechu vůbec. Použila jsem poslechový dotazník a experiment, kdy srovnávám navrhovanou práci učebnic a jejich možnosti využití se skladbami preferovanými dětmi s vlastními návrhy aktivit k poslechu.

Formální metodologické informace:

- Hypotézy:

Hypotéza 1: Alespoň pětina dotázaných učitelů poslech do výuky nezapojuje vůbec nebo minimálně (1-2x za pololetí).

Hypotéza 2: Skladby, které žáci sami označí za preferované, zvýší jejich motivaci pro poslech.

- Experimentální plán:

- 1) dotazník k současnému stavu poslechu pro učitele – zjistit, jak to s poslechem na českých školách skutečně vypadá
- 2) poslechový dotazník pro žáky - zjistit, jaké skladby se dnešním dětem líbí
- 3) samotná aplikace experimentu – porovnat, zda je opravdu důležitý výběr pro motivaci žáků k poslechu

- Technika experimentu: technika jedné skupiny
- Subjekt experimentu: běžné třídy prvního stupně ZŠ
- Experimentální a kontrolní skupina: 2. a 4.třída ZŠ

- Nezávisle proměnná: aplikace skladeb preferovaných dětmi z poslechového dotazníku do hodiny HV
- Závisle proměnná: zájem dítěte o poslech
- Měření závisle proměnné: Dotazník s vybarvovací škálou
- Intervenující proměnná: učitel, příprava, aktivity, rodina, třída, atraktivita

Ve své práci čerpám z odborné literatury našich předních hudebních pedagogů. Kapitoly věnující se poslechu na základní škole citují především Jaroslava Herdena, Jana Budíka, Ladislava Daniela a Františka Sedláka, jejichž celoživotní díla věnovaná metodice poslechu a hudební výchovy vůbec jsou velmi rozsáhlá a zajímavá. Troufám si říci, že jejich práce zatím nebyla překonána, a nenašla jsem novější zdroje, které by z těchto odborníků nevycházely. Novějšími zdroji jsou příspěvky z časopisu Hudební výchova, které se dotýkají aktivit v hudební výchově v nových souvislostech. Faktické zajímavosti přináší časopis Harmonie. Důležitým pramenem byla současná kurikulární norma Rámcový vzdělávací program, který upřesňuje obsah i cíle základní školy. Poměrně rozsáhlá se jeví literatura vztahující se k muzikoterapii. Použila jsem i některé internetové zdroje poukazující na aktuální dění v uvedených hudebních souborech.

Práce může být přínosem pro celou hudební pedagogiku - na tomto základě můžeme u dětí celkově posílit motivaci k poslechu klasické hudby a pomoci dětem dojít k hudebním dějinám se zájmem.

1 Hudební slyšení a vnímání hudby

„Hudební vnímání zprostředkovává sluchový analyzátor, který je i hlavním mechanismem hudebního slyšení. Ke sluchovému analyzátoru patří sluchový orgán, sluchová nervová dráha a mozková kůra, v jejímž levém spánkovém laloku je jádro sluchového analyzátoru,“ tak popisuje fungování hudebního vjemu František Sedlák¹. Zenkl² konkretizuje, že těleso, které se chvěje, rozechvěje vzduch v okolí a ten rozechvívá sluchové ústrojí v lidském uchu. Vlnivé vzruchy o určité frekvenci zpracovává právě sluchový analyzátor. Podle Zenkla můžeme rozdělit zvuky na tóny a hluky. Toto dělení závisí na pravidelnosti kmitání.

Zich³ považuje za nejmenší jednotku slyšení tzv. hudební vjem zvuku, tónu. Jedná se o onen přesně periodický pohyb, tedy chvění substance a prostředí. Charakteristikou je frekvence, tzn. kmitočet, který vyjadřuje počet kmitů za jednu sekundu. Lidský sluchový orgán je schopen vnímat zvuk v rozsahu 16–20 000 hertzů (Hz). Spolu s narůstajícím věkem se rozpětí sluchového pole zmenšuje. Zich uvádí, že v nízkých hodnotách do 40 kmitů za sekundu vnímá lidské ucho pouze šramot. V opačném případě, nad prahem 20 000 Hz se tón projevuje jako fyzická bolest. Lidská řeč má obvykle frekvenci kolem 2000 Hz, tato oblast bývá nejcitlivější.

Zich, Zenkl i Sedlák charakterizují tón čtyřmi základními vlastnostmi, mezi které patří frekvence, intenzita, délka chvění a barva.

Určitou frekvenci, výšku, mají pouze tóny, hluky mají výšku neurčitou. K hlukům zařazujeme například šumy, šramoty nebo rány. Tóny je možné podle výšky seřadit. Rovněž výšku tónu můžeme napodobit hlasem nebo hudebním nástrojem. Výška tónu má také psychologický rozměr – hluboké tóny se zdají být plné, s velkým objemem, kdežto vyšší tóny působí jako malé, úzké. Intenzitou je míněna síla tónu, tedy hlasitost, energie vlnění. Psychologicky a subjektivně působí vyšší tóny hlasitěji, i když tomu tak není. Barvou tónu rozumíme spektrální rozložení harmonických (aliquotních) tónů. Jedná se o subjektivní vnímání charakteristiky tónu, který může znít jasně, temně, apod. Zich upozorňuje, že na rozdíl od výšky tónu barvitost nelze seřadit, protože je příliš pestrá. Zabarvení tónů je udáno

1 SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2.vydání. Praha : SPN, 1988., 311 s., str. 227

2 ZENKL, L. *ABC hudební nauky*. 4.vydání. Praha : Supraphon, 1986. 197 s.

3 ZICH, O. *Estetické vnímání hudby-estetika hudby*. 1.vydání. Praha : Supraphon, 1981. 452 s.

aliquotními tóny, které člověk nedokáže přesně analyzovat, ale percipuje je. Aliquotní tóny jsou k základnímu tónu zákonitě určeny, jedná se o násobky jeho kmitočtu.

Herden⁴ sleduje slyšení a poslech také z psychologického hlediska: „Slyšení je psychickou funkcí, která člověku zprostředkovává zvukové podněty prostředí. Základními psychologickými vlastnostmi zvuku jsou výška, barva a trvání. I když jsou tyto vlastnosti zvuku fyzikálně podmíněny, částečně také závisí zvláštnostech lidského slyšení. Slyšení nám napomáhá – podobně jako vidění – uvědomit si pohyb, prostor a čas. Pochopení zvuku znamená pochopení jeho smyslu.“

1.1 Poslech hudby

Jaroslav Herden⁵ charakterizuje poslech hudby jako „aktivní myšlenkový proces, v němž se zpracovávají a hodnotí smyslové informace“.

V různých monografiích se opakuje, že poslech hudby je nejčastější činností v lidském životě. Dítě se setkává s hudbou právě skrze poslech, který ho provází po celý život. Šíp⁶ zmiňuje, že společnost a společenské svazky vymezují duševní život člověka. I hudba je sociální záležitostí a obklopuje nás, utváří nás. Působí na posluchače, povzbuzuje jeho fyzické i duševní síly a celkově zušlechťuje jeho osobnost. Podle Rademachera⁷ lidé odedávna věřili a věděli o vlivu hudby na lidskou psychiku. Vědní obor hudební psychologie však vznikl až na přelomu století.

„Předpokládá se, že hudební podněty, které procházejí sluchovým analyzátozem, se šíří po specifických nervových drahách do spánkového laloku mozkové kůry, mohou současně zasáhnout i podkorové oblasti a vyvolat emoce.“⁸

„Hudba je umění, které se rozvíjí v čase a současně v prostoru. Sluch poskytuje bohaté informace o událostech v prostoru, který nás obklopuje. Proto prostorové představy a dojmy, které provázejí často hudební vnímání, jsou velmi výrazné a silné. Psychologie předpokládá, že jsou základními funkcemi sluchu a ne pouhými náhodně vznikajícími obrazy představivosti a fantazie. Prostorové představy při vnímání hudby vznikají také orientační zkušeností

⁴ HERDEN, J. *Hudba jako řeč*. 1. vydání. Praha : Scientia, 1998., 89 s. ISBN 80-7183-126-3, str. 11

⁵ HERDEN, J. *Hudba jako řeč*. 1. vydání. Praha : Scientia, 1998. 89 s. ISBN 80-7183-126-3

⁶ ŠÍP, L. *Řeč tónů – umění vnímat umění*. 1. vydání. Praha: Horizont, 1985. 228 s.

⁷ RADEMACHER, J. *Hudba*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2004. 192 s. ISBN 80-251-0281-5

⁸ SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2. vydání. Praha : SPN, 1988., 311 s., str. 229

sluchového analyzátoru v okolním prostoru, při pohybových reakcích na různý charakter hudby i jako výsledek obrazného a logického hudebního myšlení.“⁹

Sedlák dále zmiňuje psychologii J.V.Nazajkinského, který rozdělil tři časoprostorové úrovně vnímání v hudební formě, které se ovšem mezi sebou prolínají:

1. proporční úroveň – vnímání tónů, motivů a frází
2. proporční úroveň – rozbor rozsáhlejších útvarů na věty a periody; souvislost s dosavadní zkušeností s lidskou řečí (intonace, syntax..)
3. proporční úroveň – komplexní vnímání díla nebo vnímání velkých uzavřených oddílů

Zich popisuje prožitky spojené s hudbou jako mimohudební asociace, city buzené hudbou a z toho vznikající estetický soud libosti. Mimohudební asociace vysvětluje jako „k hudbě nepatřící, družící se představy.“¹⁰ Hudba navozuje i různé další představy. Jsou to kupříkladu asociace na základě akustické paralely, kdy hudba může člověku připomínat známé zvukové jevy, jako je např. meluzína, přírodní zvuky, nebo podobnost s lidskou řečí. Dále hudba navozuje účinek fyzický, tzn. „náběhy a skutečné tělové počitky a prostorové asociace“.

Sedlák¹¹ poznamenává, že fyziologickou odezvou na lidský organismus se zabývá neurofyziologie. Údajně bylo vyzkoumáno působení hudby na vegetativní nervový systém v podobě změn cévního napětí, pulsu nebo změny dýchání. Není však možné zaznamenat hodnotu hudebního vnímání nebo formu prožitku, k tomu je nutná introspekce posluchače. Prožitky a pocity spojené s poslechem hudby jsou rovněž modifikovány lidskými zkušenostmi, jak uvádí Voborník¹². Tyto zkušenosti můžeme rozčlenit na zkušenosti životní a hudební. Životní zkušenosti sice nemají přímý vzájemný vztah s hudbou, avšak hudební představy jsou na životních zkušenostech závislé. Jedná o tyto druhy zkušeností:

- a) zkušenosti sluchově-smyslové – především onomatopoeie, například pokud posluchač někdy slyšel zpěv ptáků, může mu jej hudba evokovat
- b) zkušenosti motorické – spojené s vnějšími tělesnými pohyby
- c) zkušenosti sociální – zejména mluvená řeč, která s hudbou těsně souvisí, a hudba může být považována za jistou formu mluvy

⁹ SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2.vydání. Praha : SPN, 1988., 311s., str. 235

¹⁰ ZICH, O. *Estetické vnímání hudby-estetika hudby*. 1.vydání. Praha : Supraphon, 1981. 452s., str. 175

¹¹ SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2.vydání. Praha : SPN, 1988., 311 s.

¹² VOBORNÍK, B. *Didaktické problémy poslechu hudby*. 1.vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita, PedF, 1993. 36s. ISBN 80-7040-064-1

Naopak hudební zkušenosti s poslechem souvisí velmi úzce. Jedná se o zkušenosti z vlastní aktivní hudební činnosti nebo z dřívějšího poslechu. Tyto zkušenosti mohou napomáhat při předvídání v poslechu. Voborník definuje tři teorie související s vlastními zkušenostmi:

- a) teorie předjímání (anticipace) – posluchač již po úvodních taktech hudby zařazuje znějící tóny k žánru, vyhodnocuje charakter, pokouší se předjímat
- b) teorie silných znaků – hudební zkušenosti příjemce tvoří „sítu“ a to zvýrazňuje významné aspekty v hudbě
- c) teorie vtělesnění – posluchač má nutkání k motorickému podílu na hudbě

Emoce během estetické percepce vznikají bezprostředně. Vzniká hudební nálada, která je syntézou hudebního vjemu a obsahové představy, dodává Zich¹³.

Estetický soud libosti se opírá o estetický cit, někdy nazývaný citem krásy. Objekt, v našem případě hudba, se jednotlivci může líbit, tedy vyvolává v něm estetickou libost. Někomu jinému se ovšem líbit nemusí, dokonce i jednotlivci samému může za jiných podmínek také připadat nelibá. Tento cit je citem komplexním, protože je důsledkem různých složek.

Hudební vnímání a působení hudby na člověka bylo předmětem i psychologického zkoumání, na které upozorňuje Sedlák: „Starší směr tzv. elementové, asociační psychologie předpokládal, že hudební vnímání se uskutečňuje jako součet hudebních počitků na základě asociačních zákonů podobnosti, kontrastu a styčnosti. Hudební vztahy a hudební motivy i témata považovala asociační psychologie za pouhou syntézu hudebních počitků. Nemohla vysvětlit celistvost a uzavřenost hudebních útvarů (motivy, témata, věty) a neumožňovala pochopit hudbu jako výstavbovou strukturu. Důraz na pouhé hudební počitky a jejich neosobní asociace vylučoval z vnímání motivaci, vnitřní aktivitu vnímajícího jedince i životní a hudební zkušenosti. Naproti tomu celostní psychologie, která se vyvíjela v ostrém střetu s asociační psychologií, odmítla počitky jako základ hudebního vnímání a vycházela z předpokladu, že hudební vjemy a prožitky nevznikají pouhým přidáváním tónů, ale jsou celostně podmíněny: tvoří tvary, které mají svou kvalitu, jež nelze reprodukovat na jednotlivé části. Základní vlastností tvarové kvality je transponovatelnost. Při transponování melodie (typicky tvarová kvalita) se sice mění jednotlivé tóny, ale tonální vztahy zůstávají stejné, melodie jako struktura se nemění. Celostní psychologie staví celek nad částí. Hudební dílo je

¹³ ZICH, O. *Estetické vnímání hudby-estetika hudby*. 1.vydání. Praha : Supraphon, 1981. 452 s.

komplexní celostní estetický objekt, který je nositelem hudební informace. Celostní psychologie je významným přínosem pro teorii hudebního vnímání.“¹⁴

1.2 Hudba pro děti

Jak uvádí Belo Felix¹⁵, hudbu pro děti nelze zcela přesně vymezit. Těžiště vhodnosti skladeb pro děti autor spatřuje zejména v pedagogické činnosti – podle něho nezáleží pouze na konkrétní hudbě, ale přiměřenost spočívá především na učitelově interpretaci hudby a samozřejmě individualitě dětí. Felix i Herden¹⁶ se shodují, že jako hudbu pro děti lze označit jakoukoliv hudbu, kterou pedagog dovede vhodně interpretovat – tak, aby hudba komunikovala a oslovila žáky. Komunikace by měla probíhat na úrovni recepční, reprodukční a produkční. Rozhodující je kvalitní a odborný pedagog a materiál, se kterým pracuje. Je potřeba brát v potaz specifika dětského hudebního vnímání, která ovlivní výběr skladeb – jedná se zejména o naplnění optimální didaktizace, přiměřeného trvání a vhodné realizace výukové jednotky.

Hudbou pro děti a jejím členěním se v historii zabývalo mnoho autorů. Na některé z nich Felix odkazuje:¹⁷

Klasifikace podle V.Horáka a V.Kouly (1976):

- skladby technicky i obsahově dětem přístupné (žáci sami je dovedou interpretovat), př.: Čajkovskij: Album pro mládež, Debussy: Dětský koutek,...
- skladby, které jsou námětově určené dětem (žáci ale interpretovat nedovedou z důvodu obtížnosti), př.: Pét'a a vlk, Průvodce mladého člověka orchestrem,...
- skladby, které v době vzniku nebyly určené dětem, ale dnes jsou pro ně přijatelné, př.: Obrazky z výstavy, Karneval zvířat,...

Další osobností, která se zabývala hudbou pro děti a rozčlenila ji, je E.Langsteinová (2005):

- hudba psaná pro děti a jejich interpretaci, př.: Bartók, Suchoň,...

¹⁴ SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2.vydání. Praha : SPN, 1988., 311s., str. 233

¹⁵ FELIX, B. a kol. *Hudba pre deti – multimediálne projekty*. 1.vydání. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5

¹⁶ HERDEN, J. *Hudba pro děti I*. 1.vydání. Praha : SPN, 1978. 106 s.

¹⁷ FELIX, B. a kol. *Hudba pre deti – multimediálne projekty*. 1.vydání. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. 7. ISBN 978-80-557-0075-5, str. 7

- hudba k poslechu, př.: Britten, Prokofjev,...
- hudba o dětech, př.: Schumann, Čajkovskij,...
- hudba vhodná pro děti
 1. tradiční skladba, které dítě rozumí (Beethoven,...)
 2. libovolná skladba se silným komunikačním potenciálem

Jak je patrné, v některých ohledech se autoři shodují. B. Felix a kolektiv unifikoval aspekt percepce a interpretace a rozčlenil hudbu pro děti také na čtyři základní skupiny:

- hudba zkomponovaná primárně pro děti
- hudba, kterou je možné při správné interpretaci nabídnout dětem
- instruktivní skladby
- skladby, které dovedou interpretovat děti

Jednou z nejvýznamnějších osobností hudební pedagogiky v naší zemi je prof. PaedDr. Jaroslav Herden, CSc. Jeho specializací se stal právě poslech na základní škole a hudbě pro děti věnoval podstatnou část svého života. Následující kapitoly této práce značně čerpají z jeho děl.

2 Poslech a česká základní škola

„Poslech hudby rozvíjí schopnost soustředěného vnímání, obohacuje hudební zkušenost žáků a dává jim estetické zážitky.“¹⁸

...tak popisuje přínos poslechu hudby ve škole Ivan Poledňák. Podle něho by poslech hudby měl být spolu se zpěvem jednou z hlavních aktivit v hudební výchově. Avšak sám si uvědomuje, že tomu tak není. Podle Herdena¹⁹ sice učitelé hodnotí hudební výchovu jako formotvorný předmět, nicméně ji dostatečně nevyužívají a nejsou sami tvořiví. Nevychovávají tak uvědomělého tvořivého posluchače. Voborník²⁰ charakterizuje poslech hudby jako pojem didaktický, který je spojen s recepcí hudby. Tvrdí, že by poslech měly doprovázet bohaté činnosti spojené s prožíváním, zpěvem, pohybem a nástrojovou hrou.

Podle Poledňáka je ve škole velmi důležité hledisko úměrnosti. Poslechová skladba by měla pomoci hudebnímu růstu dítěte a zároveň by dítě měla upoutat. Z tohoto důvodu zmiňuje, že obvykle se u mladších žáků využívají skladby zejména vokální a později skladby instrumentální. Kromě toho, že by skladba měla zaujmout sama od sebe, je potřeba zajímavé přiblížení skladby učitelem. Není nutné, aby dítě znalo všechna fakta o vzniku díla či o osobě skladatele. Poledňák varuje před pasivním poslechem, důležitý je dostatek aktivity během poslechu a následné činnosti.

Voborník popisuje hudbu a zpěv jako odvěkou součást základního a všeobecného vzdělání. Poslech se jako samostatná jednotka dostal do základních škol až v 50.letech, a to z důvodu objevu záznamu zvuku. Postupně se jeho zařazování technicky zkvalitňovalo s přicházejícími gramofonovými deskami, magnetofonovými nahrávkami a dnešními CD nosiči.

¹⁸ POLEDŇÁK, I., BUDÍK, J. *Poslech hudby*. 3.vydání. Praha : Supraphon, 1971. 240 s.

¹⁹ HERDEN, J. Možnosti modelování didaktické situace při poslechu hudby. In SEDLÁK, F. *Hudební výchova v profilu žáka základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, 1985, s. 59-73

²⁰ VOBORNÍK, B. *Didaktické problémy poslechu hudby*. 1.vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita, PedF, 1993. 36s. ISBN 80-7040-064-1

2.1 Charakteristika hudební výchovy na prvním stupni ZŠ

Podle Budíka²¹ tvoří základ výuky hudební výchovy hudební činnosti. Hudebními činnostmi rozvíjíme hudební schopnosti a skrze tento rozvoj dítě dokáže vnímat hudbu, porozumět jí a pochopit jí a prožívat. V hudebních činnostech děti poznávají nové pojmy, vědomosti a nabývají nové zkušenosti. Hudební činnosti můžeme rozdělit na pěvecké, instrumentální, poslechové a hudebně-pohybové. I přes to, že hudební činnosti můžeme třídit, zpravidla se vždy podmiňují, doplňují a prolínají.

Hudební činnosti²²

Do hudebních činností můžeme zahrnout činnosti pěvecké, instrumentální, pohybové a poslechové.

2.1.1 Pěvecké činnosti

Do pěveckých činností můžeme zařadit několik dílčích kategorií. Hned od počátku školní docházky se snažíme kultivovat dětský hlas a rozvíjet jeho intonační dovednosti. V rámci pěvecké výchovy bychom mladší školní žáky měli učit správnému držení těla při zpěvu, správnému dýchání a artikulaci, důležité je měkké nasazení tónu, navození hlavové rezonance a průběžné zvětšování hlasového rozsahu. Do poslechových činností patří i esteticko-výchovná práce s písní. Písně můžeme využít i dále, například jako materiál pro tvořivé činnosti nebo pro jejich výchovný cíl. Písním by měla přecházet přípravná cvičení (sluchová, rytmická, hlasová), která dětem pomohou u osvojování písně a rozvíjejí jejich schopnosti a dovednosti. Píseň žáky můžeme naučit metodou nápodoby, nebo za pomoci intonace. Vyšším stadiem práce s písní je připojení dalších hlasů.

2.1.2 Instrumentální činnosti

Použití dětských hudebních nástrojů můžeme aplikovat na většinu hudebních činností. Nejvíce podporují práci s rytmem, můžeme je také využít v rámci doprovodu písně, říkadla, tance i poslechové skladby. Vhodné jsou rovněž k tvořivým činnostem, děti mohou tvořit přede hry, mezihry a dohry nebo vymýšlet celé hudební doprovody.

21 BUDÍK, J. *Hudební výchova pro 1.ročník základní školy – metodická příručka pro učitele*. 1.vydání. Praha: Fortuna, 1998. 184 s. ISBN 80-7168-540-2

22 PECHÁČEK, S., VÁŇOVÁ, H. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1.stupeň ZŠ*. 2.vydání. Praha: Karolinum, 2006. 282 s. ISBN 850-246-0365-9

Nejčastěji se ve školách používají dětské lehko ovladatelné nástroje. Mezi nejpoužívanější nástroje s určitou výškou tónu patří xylofony, metalofony nebo zvonkohry. Zatím novinkou v Čechách jsou ozvučné roury „boomwhackers“. Škála nástrojů s neurčitou výškou je velmi široká. Ve školách často používáme claves, tamburíny, bubínky, rolničky, bloky, triangly a činely nebo jejich vyrobené paralely.

2.1.3 Hudebně-pohybové činnosti

U hudebně-pohybových činností začínáme od základních pohybových prvků. Mezi nejsnazší prvky patří hra na tělo, chůze, pérování, běh, poskok, práce paží a taneční kroky. Pohyb je vhodným prostředkem k reakci na další podněty a jejich proměny. Můžeme ho využít k rytmickým úkolům, spojit se sluchovou analýzou dynamiky, tempa nebo výšky tónů. Do vyučování je možné zařadit hudebně pohybové a taneční hry. Žáci by se také v hodinách hudební výchovy měli seznámit se základními lidovými tanci a hlouběji tak pronikat do našeho kulturního dědictví.

2.1.4 Poslechové činnosti

Poslechové činnosti souvisejí nejen s uměleckým dílem, soustředěním, ale také s tonálním cítěním a intonací. Sedlák²³ charakterizuje poslechové činnosti jako prostředek pro rozvoj tonálního cítění, hudební paměti, hudební představivosti, rytmického cítění a hudebního myšlení. Uvažuje o důležitosti propojení poslechových činností s ostatními hudebními činnostmi, o kterých říká, že by poslechu měly předcházet, doprovázet ho a následovat po něm. Ostatní hudební činnosti mohou dopomoci pochopit některé oblasti poslechu. Zdůrazňuje, jak podstatné jsou tvořivé činnosti, které usnadňují prostoupit do podstaty hudební výstavby a formy.

„Poslech hudby představuje mezi všemi hudebními aktivitami primární formu kontaktu člověka s hudbou. Od nejútlejšího věku je dítě vystaveno hudebním podnětům, které více či méně uvědoměle vnímá, a teprve později se pokouší o jejich nápodobu, tj. o vlastní hudební projev. I v pozdějším věku zůstává poslech nejčastější hudební činností. Dnešní člověk je po velkou část dne obklopen přívalem konzumní hudby z masových sdělovacích prostředků, kterou však v naprosté většině vnímá bezděčně, neuvědoměle jen jako kulisu k jiné činnosti. V takové situaci je v dnešní době bohužel i dítě přicházející do školy. S výjimkou hudebních činností v mateřské škole tvoří poslech populární hudby většinu jeho

23 SEDLÁK, F. Didaktika hudební výchovy. 2.vydání. Praha : SPN, 1988. 311 s.

hudebních zkušeností. A je proto na škole, aby v hudební výchově vytvořila protiváhu k tomuto konzumnímu vztahu k hudbě, aby učila děti poznávat skutečné umělecké hodnoty, pěstovala v nich vztah k umělecké hudbě, učila je poslouchat hudbu soustředěně a uvědoměle, a tak z dětí vychovala vnímavé a pozorné posluchače, pro něž se umělecká hudba stane nedílnou součástí jejich životního stylu.“²⁴

Na konci 20.století byl v Českých Budějovicích proveden výzkum na základních školách. Žáci měli uspořádat hudební činnosti podle toho, jak je v hodinách baví. Ve výzkumu se jasně ukázalo, že poslech je neoblíbenou součástí, protože se pravidelně umisťoval na posledních příčkách.²⁵

2.2 Poslech a jeho cíle

Výše uvedení autoři uvádějí také cíle poslechu ve škole. Sedlák²⁶ a Poledňák²⁷ se většinou shodují na svém pojetí a cíle široce konkretizují:

Jedním z primárních cílů poslechu na prvním stupni základní školy je učení se koncentrovat vlastní pozornost a zaměřit se na průběh uměleckého díla, soustředěně ho poslouchat. Dalším významným cílem je vzbuzení kladného a co nejaktivnějšího vztahu k hudbě samotné. Úkolem školy je představit dětem umělecká díla českých i zahraničních autorů. Z hudebního hlediska poslech hudby přispívá k lepšímu pochopení funkce hudebně-výrazových prostředků, hudebního jazyka a způsobu interpretace. Žáci by měli pochopit význam hudby jako společenského prostředku. V neposlední řadě je důležité, že skrze hudbu můžeme v dětech probouzet a posilovat mravní a estetické emoce.

Jaroslav Herden²⁸ rozděluje cíle poslechu na tři základní skupiny a těmi jsou: výchova analytických a akustických schopností, emocionální a estetická výchova a světonázorová a mravní výchova.

Do výchovy analytických a akustických schopností zahrnuje zejména rozpoznávání výrazových prostředků, výstavbových prostředků, ale také seznámení se se styly a žánry.

²⁴ PECHÁČEK, S., VÁŇOVÁ, H. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1.stupeň ZŠ*. 2.vydání. Praha: Karolinum, 2006. 282 s. ISBN 850-246-0365-9, str. 145

²⁵ VOBORNÍK, B. *Didaktické problémy poslechu hudby*. 1.vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita, PedF, 1993. 36s. ISBN 80-7040-064-1

²⁶ SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2.vydání. Praha : SPN, 1988. 311 s.

²⁷ POLEDŇÁK, I., BUDÍK, J. *Poslech hudby*. 3.vydání. Praha : Supraphon, 1971. 240 s.

²⁸ HERDEN, J. *Hudba pro děti I*. 1.vydání. Praha : SPN, 1978. 106 s.

K emocionální a estetické výchově přiřazuje vznik prožitků a představ, utváření vkusu, a tím postupný vznik estetického citu v životě i umění. Do světonázorové a mravní výchovy sdružuje pochopení hudby jako společenského jevu, pochopení hudby jako způsobu komunikace, ale také pochopení vztahu mezi jednotlivými žánry.

Voborník vidí jako nejdůležitější cíle poslechu hlavně estetický zážitek z poslechu hudby, utváření dobrého vkusu a schopnost vlastní orientace v hudbě.

2.2.1 Metodika

Dle Voborníka²⁹ nejsou tradiční metody používané pro poslech hudby ve škole zcela účinné. Podkládá to některými výzkumy. Úlohou učitele je žáky vést k aktivnímu poslechu, protože cílem každé práce s poslechovou skladbou je estetický dojem u co největší části třídy. Akcentuje zejména fakt, že metodický postup by neměl být příliš stereotypní, protože to ubírá na poutavosti. Rozhodující je vždy výchovný cíl pedagoga, podle kterého by měl volit co nejvhodněji sestavený metodický postup. Jsou zde nabízeny dvě, dle autora nejvhodnější, metody pro práci s poslechem ve školním prostředí. Jedná se o metodu heuristicko-objevitelskou a metodu přímé zkušenosti.

1. Metoda heuristicko-objevitelská

Principem této metody se stává problémové vyučování, které je v souladu s obecnými pedagogickými trendy dnešní doby. Metoda je poměrně náročná na osobu učitele – na jeho odborné i pedagogické schopnosti, a také na jeho domácí přípravu. Každá příprava musí být navázána na určitou poslechovou skladbu, a proto by měla být originální.

Vyzdvihuje se, že motivace k poslechu by neměla probíhat pouze v úvodní části vyučovací jednotky, ale měla by prostupovat celým průběhem.

Metoda spočívá ve třech fázích:

1.fáze = stanovení úkolu pro poslech

Tyto úkoly jsou koncipovány tak, aby bylo možné je vyřešit až po doznění celého úryvku.

Jejich smyslem je orientovat žákovu percepční činnost a vzbudit zájem, aby došlo

²⁹ VOBORNÍK, B. *Didaktické problémy poslechu hudby*. 1.vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita, PedF, 1993. 36s. ISBN 80-7040-064-1, str. 29

k mentální aktivitě. Zadané úkoly jsou dostatečně promyšlené a souvisejí s poslechem. Mohou cílit na hudební jevy a na rozvoj žákových dovedností a empirie. Tato metoda popírá dřívější „orientační“ poslech, který proběhl bez dílčích úkolů. Úkoly a rozhovor následoval až později, což se ukázalo jako neefektivní.

2.fáze = vlastní poslech

Vlastní poslech by měl proběhnout hladce – bez rušivých elementů. Dlouho diskutovanou oblastí je fakt, zda zasahovat do průběhu poslechu. Voborník zastává jistý kompromis, kdy povoluje do hudby vstoupit, avšak pouze v nejnútnejších momentech. Navrhuje také použít místo rušivých slov neverbální komunikaci. Doporučuje použít tabuli jako vhodnou pomůcku, zejména pro vizualizaci notopisu nebo naopak záznamu otázek či úkolů.

3.fáze = řešení slovních výpovědí žáků

Tím, že od žáků budeme požadovat slovní vyjádření o jejich sledování i vjemech, napomáháme jim k lepšímu třídění a ujasňování vlastních pocitů a obrazů z poslechu. Zároveň je tato fáze reflexí pro učitele – jak z hlediska didaktické úspěšnosti postupu, tak i jeho efektivity u žáků.

2. Metoda přímé zkušenosti

Tato metoda je založená na samotné aktivitě dětí. Děti si skrze hudební činnosti osvojují poznatky a nabývají zkušenosti. Při následném poslechu jim potom pomáhají v lepší orientaci a zvýrazňují jim jejich emocionální zážitky. Materiálem, který poslechu předchází, může být zpěv úryvku poslechové skladby, zpěv jiné písně, která s poslechem souvisí, instrumentální činnost, která souvisí s poslechovou skladbou, ale i pohyb.

I když jsou tyto metody výchozím materiálem při metodickém postupu, je důležité si uvědomit, že učitel zpravidla metody kombinuje a spojuje s dalšími.

Dále můžeme zmínit metodu komparativní, která vychází z porovnávání dvou skladeb, jejich shod a kontrastů. Rovněž jsou nutné metody fixační a kontrolní, které jsou pro pedagoga i žáka reflexí.

Další autoři popisují svoje pojetí metodiky práce s poslechovou skladbou.

V **Danielově metodice**³⁰ práce s poslechovou skladbou nacházíme celkem čtyři základní fáze.

1) motivační příprava

Motivace by měla být stručná, ale vystižná a efektivní. Měla by se věnovat seznámení se skladbou, případně i skladatelem, ale na stručné a zajímavé úrovni. Není vhodné zařazovat dlouhé informace, faktické údaje, životopis skladatele, atp. Je možné pro motivaci použít také malbu, literární dílo nebo jinou píseň související se skladbou. Cílem motivace je vzbudit zájem žáků o poslouchanou skladbu, tak, aby se na ni těšili. V závěru, před prvním poslechem, je vhodné dát dětem lehký úkol pro poslech. Tímto způsobem se lépe udrží pozornost žáků – nejde o samotné splnění, ale o udržení soustředění.

2) fáze prvního poslechu

Učitel žákům pustí první poslech. Poslech by neměl být rušen komentáři, ale ani kázeňským umravňováním.

3) rozbor skladby

Po poslechu přechází učitel s žáky v řízený rozhovor o poslouchané skladbě, jedná se o analýzu. Děti se i tímto způsobem seznamují s prvními termíny, které jim učitel napovídá. Je vhodné dokládat informace jednotlivými ukázkami ze skladby, o kterých je možné znovu hovořit.

4) fáze opakovaného poslechu

Žáci poslouchají skladbu opět vcelku. V této fázi dochází k syntéze – tvaruje se a zdokonaluje představa. Je žádoucí, aby se učitel k poslechové skladbě opakovaně vracel.

„Abychom se naučili chápat a milovat hudbu, je třeba jí především poslouchat, poslouchat a ještě jednou poslouchat. Díky hudbě najdete v sobě nové, předtím vám neznámé síly. Uvidíte život v nových tvarech a barvách.“

Dmitrij Šostakovič³¹

³⁰ DANIEL, L. Metodika hudební výchovy. 3.vydání. Ostrava: Montanex, 2001. 105 s. ISBN 80-85300-98-2

³¹ FELIX, B. a kol. Hudba pre deti – multimediálne projekty. 1.vydání. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5, str. 12

Velmi blízký model práce s poslechovou skladbou představuje také Ivan Poledňák³² a František Sedlák³³. Ještě zdůrazňuje vhodnost čerpat z dětských zkušeností, které pramení z rodiny nebo mateřské školy. Dodává, že: „Výzkumy ukazují, že má-li se stát hudební dílo součástí a potřebou psychického života dítěte, je třeba mnoho jeho návratů a opakování.“³⁴ Opakovaný poslech utváří estetický prožitek procesuálního charakteru, který se musí vybudovat. Herden³⁵ tento názor podporuje a píše, že opakovaný poslech má význam také pro rozvoj hudebního myšlení. Jeho zkušenosti z praxe ukázaly, že pokud chceme, aby žáci zdárně zužitkovali vlastní zkušenosti, je třeba poslech uvést minimálně třikrát a pokaždé ho motivovat jiným způsobem.

Příbuzný model práce s poslechem představuje i **L. Burlas**³⁶, který tento průběh člení do sedmi stadií.

- 1) *příprava*: Ve fázi přípravy se jedná zejména o vzbuzení zájmu. Burgas sem připojuje už i počáteční informace o skladbě, o jejích tématech, o náladě či funkci.
- 2) *poslech*: Pro poslech je ideální živý přednes, který je dnes ale pouze výjimečný. Učitelé se častěji přiklání k reprodukované hudbě. Není vhodné skladbu přerušovat.
- 3) *charakteristika*: V této fázi po poslechu pedagog popisuje nejdůležitější výrazové prostředky. Děti bezprostředně hovoří o svých pocitech ze skladby a učitel podporuje jejich aktivitu otázkami „Proč?“.
- 4) *analýza*: Analýza je propojena s předešlou fází právě vhodnými otázkami, nejčastěji „Proč?“ nebo „Jak?“. V této fázi se učitel s dětmi snaží dojít k charakterizaci hudby, k formovému řešení skladby, interpretaci. Je vhodné podpořit vizuální stránku tabulí a zaznamenat na ni hlavní charakteristiky, případně příběh díla.

³² POLEDŇÁK, I., BUDÍK, J. *Poslech hudby*. 3.vydání. Praha : Supraphon, 1971. 240 s.

³³ SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2.vydání. Praha : SPN, 1988. 311 s.

³⁴ SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2.vydání. Praha : SPN, 1988. 311 s., str. 255

³⁵ HERDEN, J. Možnosti modelování didaktické situace při poslechu hudby. In SEDLÁK, F. *Hudební výchova v profilu žáka základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, 1985, s. 59-73

³⁶ FELIX, B. a kol. *Hudba pre deti – multimediálne projekty*. 1.vydání. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5

5) *druhý poslech*: Do druhého poslechu už je možné vstupovat. V této fázi bychom měli spolu s žáky nalézt hlavní hudebně výrazové prostředky. Do popředí se dostává racionální sféra.

6) *třetí poslech*: Třetí poslech by měl proběhnout opět bez vyrušování. Žáci poslouchají skladbu a zároveň pozorují tabuli, na které jsou záznamy z předešlých fází hodiny (osnova díla, notový záznam motivu, atd).

7) *rozhovor*: Po třetím poslechu by měl následovat rozhovor, při kterém vycházíme z axiologicko-funkční analýzy, tedy zaměřujeme se na uměleckou hodnotu díla.

I Burlas doporučuje, abychom se k poslechové skladbě pravidelně vraceli.

Odborník na poslech hudby **Jaroslav Herden**³⁷ představuje odlišný třífázový model integrace poslechové skladby do výuky.

1) motivační fáze

Rovněž uvádí jako první fázi motivační. Podle Herdena by měla soužit k probuzení zájmu dětí. Domnívá se, že kvalitní motivace ovlivňuje také míru činnosti a estetických prožitků žáků. Zdůrazňuje, že největší motivací by měla být hudba sama o sobě.

„Zaznění neznámé a pro žáky atraktivní ukázky na samotném začátku vyučovací hodiny může navodit atmosféru přímo toužebného očekávání, a tím podnítit pracovní aktivitu. Citové zaujetí je tedy nejdůležitějším předpokladem efektivního učení v naší oblasti. Samo však nestačí, pouze otevírá cestu tvořivým silám, které najdou uplatnění v rozmanitých hudebních činnostech.“³⁸

2) fáze průpravná

Herden ve druhé fázi představuje aktivní hudební činnosti. Žáci by se vlastní aktivitou měli připravit na budoucí poslech – pracují s takovými zvukovými hodnotami, které se v budoucím poslechu stanou středem jejich pozornosti.

3) fáze pracovní

Do fáze pracovní je zařazen samotný poslech, který má dílčí tři úseky.

- a) úsek orientační – jedná se o první poslech a první dojmy z poslouchané skladby

³⁷ HERDEN, J. *Hudba pro děti I.* 1. vydání. Praha : SPN, 1978. 106 s.

³⁸ HERDEN, J. *Hudba pro děti I.* 1. vydání. Praha : SPN, 1978. 106 s., str. 53

- b) úsek analytický a syntetický – z celé skladby učitel se žáky postupně vyčleňuje potřebné prostředky, pracují s nimi a dále je zpátky propojuje
- c) přenos – nastává opakovaný poslech, kdy se skladba může stát přípravným materiálem pro další následující poslechovou skladbu

2.2.2 Práce s poslechovou skladbou

Prioritními činnostmi v hudební výchově na prvním stupni by měly být činnosti aktivní. Neměli bychom ale opomenout ani složku receptivní, tedy zejména poslech hudby, kterým vychováváme člověka s širokými rozhledy, pro kterého je potřeba hudby součástí jeho života. Na těchto faktech se shodují všichni autoři píšící o dané problematice.

Ladislav Daniel³⁹ popisuje, že nejdůležitějším úkolem počáteční školy je naučit žáky zaposlouchat se do hudby, koncentrovat se a oprostit se od okolních vlivů. Do začátku mladí žáci rovněž potřebují některé hudební pojmy, aby mohla proběhnout hudební interakce mezi učitelem a žákem, aby si navzájem rozuměli.

Herden⁴⁰ spojuje tyto pedagogické závazky do dvou oblastí, které jsou navzájem propojeny a jsou na sobě závislé. Prvním problémem je naučit děti oceňovat hodnoty, druhou úlohou je naučit žáky dešifrovat hudební obsah. „V tom je hlavní smysl školního poslechu hudby – naučit žáky rozumět hudební řeči a naučit ho chápat hudbu jako prožité společné vztahy.“

Školní poslech hudby souvisí i s dalšími hudebními činnostmi a především důkladnou promyšlenou přípravou. Herden dále popisuje tři stadia, která garantují zdařilé navazování kontaktu s poslechovou skladbou. S nejmladšími dětmi je nutné nabývat a třídit zkušenosti, kterých dosáhnou skrze orientaci ve vnějším sluchovém prostoru. Navazujícím stadiem je doba, kdy dříve nabyté zkušenosti tvoří pevnou základnu a je možné z nich dále vycházet – dostáváme se do prostředí tónového prostoru skladby, ve kterém se dítě začíná pohybovat a objevuje jeho principy. Posledním stadiem je doba, kdy s dítětem postupně začínáme objevovat jednotlivé hudebně výrazové prostředky a jejich použití v hudbě.

³⁹ DANIEL, L. *Metodika hudební výchovy*. 3.vydání. Ostrava: Montanex, 2001. 105 s. ISBN 80-85300-98-2

⁴⁰ HERDEN, J. *Hudba pro děti I*. 1.vydání. Praha : SPN, 1978. 106 s., str. 8

„Jednotlivé výrazové prvky mohou přinášet určité estetické hodnoty. Jejich vzájemným spolupůsobením vzniká však nová a řádově vyšší estetická kvalita vyvolávající harmonický či disharmonický vztah posluchače k dílu.“⁴¹

Jiným přístupem pro přípravu na poslech je tzv. polyestetická výchova, kterou formulovali W.Rocher a W.Mastnak⁴². Samotnému poslechu hudebního díla předchází vlastní činnost. Přípravou dítěte na poslech je prozkoumání hudebního materiálu, experimentování a vlastní komponování.

2.2.3 Výběr skladeb

Ladislav Daniel⁴³ se věnuje aspektům výběru hudebních děl dětem. Při výběru poslechové skladby je nutné zohlednit především stránku uměleckou (aby dílo bylo výchovné), stránku didaktickou (aby se děti něco naučily) a přiměřenost. Daniel doporučuje v 1. třídě minutové ukázky, ve 2. třídě dvouminutové ukázky, atd. Vypočítává, že při současné dotaci předmětu by bylo ideální věnovat poslechu ve vyučovací hodině přibližně 20 minut. Samozřejmě je upřednostňována živá interpretace, avšak v české škole se jedná o velmi výjimečný jev, převažuje hudba reprodukováná.

Herden zdůrazňuje především přiměřenost a pochopitelnost – je nutné brát zřetel na specifické zvláštnosti dětského psychického rozvoje a jejich úroveň hudebnosti. Pokud tak pedagogové neučiní, i velmi kvalitní dílo zůstane nepochopeno a nezaujme. Hovoří také o umělecké hodnotě skladby, kterou popisuje jako formálně perfektně zpracovaný obsah skrze hudebně výrazové prostředky.

„Umět vybrat hodnotu v jakémkoli stylu a žánru a naučit člověka na ni reagovat je prvním předpokladem společensky angažované estetické výchovy.“⁴⁴ Dalším důležitým aspektem je výchovné hledisko, které zaměřuje především na vcítování se do hudby, kdy hudba formuje oblasti sociální (vlastnosti postav), přírodní (působ přírodních obrazů), emociální (hloubka radosti a smutku, nálada), atp. Ve školním poslechu by ale měly být zastoupeny všechny hudební žánry, protože spolu vnitřně souvisejí.

⁴¹ HERDEN, J. *Hudba pro děti I.* 1. vydání. Praha : SPN, 1978. 106 s., str. 20

⁴² FELIX, B. a kol. *Hudba pre deti – multimediálne projekty.* 1. vydání. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5

⁴³ DANIEL, L. *Metodika hudební výchovy.* 3. vydání. Ostrava: Montanex, 2001. 105 s. ISBN 80-85300-98-2

⁴⁴ HERDEN, J. *Hudba pro děti I.* 1. vydání. Praha : SPN, 1978. 106 s., str. 58

2.2.4 Didaktická interpretace hudebního díla

Jak jsme již zmiňovali, hlavním záměrem pedagogické činnosti je naučit žáky koncentrovat se, přijímat zvukové sdělení, zpracovat ho a pochopit hudbu jako druh komunikace. Není to však zcela snadné a Sedlák⁴⁵ připouští, že i při opakovaném poslechu se často stává, že se v dětské duši vybavuje dezorganizovaný a zmatečný obraz hudby. Aby byl člověk schopen proniknout do kompozice hudby, postihnout charakter a pochopit funkci a projev hudebně výrazových prostředků, musí být soustavně směřován k analýze. V rámci analýzy můžeme skladbu segmentovat na jednotlivé menší části, například témata nebo motivy, se kterými budeme pracovat. Po analýze by nutně měla následovat syntéza, kdy skladba znovu zazní bez přerušování.

„Výzkumy v oblasti vnímání hudby a školních dětí a pedagogické praxe potvrzují, že analýza je nástrojem k chápání a estetickému prožívání hudby. Proniknutí do hudební výstavby umožňuje jednotu emocionální a rozumovou a vede k uvědomělosti při hudebním vnímání.“⁴⁶

Hlavní podmínkou pro kvalitní analýzu je především zájem dětí o hudbu, hudební zkušenost, která je soustavně prohlubována. Důležitá je i sensibilita sluchu k hudebně výrazovým prostředkům. Na počátku školní docházky mají zejména mladší děti sklon spojovat s poslechem hudby vlastní mimohudební fantazijní obrazy. Postupně se rozvíjející schopnost analyzovat skladbu tyto mimohudební představy usměrňuje. Tyto představy se začínají více propojovat s poznanými hudebními strukturami ve skladbě.

Sedlák i Váňová⁴⁷ člení analýzu na čtyři druhy. Jedná se o analýzu historicko genetickou, analýzu strukturální, sémantický rozbor a rozbor společenských a uměleckých hodnot.

1) Analýza historicko genetická

Tato oblast se zabývá dějinným kontextem díla. Sleduje osobnost a život skladatele, zajímavosti v jeho životě. Sleduje důvody a inspirace k vzniku skladby. Věnuje pozornost také tehdejšímu hudebnímu životu a umění. Může odhalit zajímavé paralely mezi hudebním dílem a dalšími díly, například literárními, výtvarnými, apod.

⁴⁵ SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2.vydání. Praha : SPN, 1988. 311 s.

⁴⁶ SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2.vydání. Praha : SPN, 1988. 311 s., str. 243

⁴⁷ PECHÁČEK, S., VÁŇOVÁ, H. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1.stupeň ZŠ*. 2.vydání. Praha : Karolinum, 2006. 282 s. ISBN 850-246-0365-9, str. 150

Historicko genetická analýza klade na pedagoga jisté požadavky – pedagog si musí prostudovat odbornou literaturu a prameny. Tento druh analýzy slouží k předávání faktických informací.

2) Analýza strukturální

Úkolem strukturální analýzy je explikace výstavby poslechové skladby z hlediska jejích hudebně výrazových prostředků. Analýza se zaměřuje na myšlenkové operace, které se odehrávají během aktivního poslechu skladby. Měla by vést k vnitřnímu pochopení hudebního díla. V tomto druhu činnosti se používají také jiné druhy myšlenkových procesů. Kromě analytické činnosti se uplatňuje také komparace, syntéza a zobecňování. Jedná se o velmi náročnou činnost, ke které je nutné disponovat posluchačskými zkušenostmi.

V rámci strukturální analýzy pracujeme s melodií, harmonií, metrem, rytmem, tempem, barvou, dynamikou, fakturou a hudební formou.

3) Sémantický rozbor

Sémantický, neboli hudebně obsahový rozbor se zaměřuje na porozumění významu hudebního díla a jeho námětu a snaží se odhalit hudební symboliku. Je úzce spjatý se strukturální analýzou. „Obsah hudby stejně jako obsah všech ostatních druhů umění vzniká specifickým procesem odrazu reality v uměleckém díle. Na rozdíl od literatury nebo výtvarného umění se však v hudbě tento výsledek procesu odrazu jeví méně konkrétní. Hudba ale dokáže velmi dobře zachytit náladu, atmosféru určité situace.“⁴⁸

4) Rozbor společenských a uměleckých hodnot

Poslední druh analytické činnosti se soustřeďuje na hudební styl, hudební projev a zejména na záměr skladby a její míru originality. Někdy se také nazývá analýza axiologicko funkční. „Umělecká hodnota skladby je závislá zejména na použité kompoziční metodě, jež ovlivňuje výběr výstavbových prostředků ve vazbě ke sdělovanému hudebnímu obsahu. Umělecká metoda je historicky podmíněný způsob hudebního myšlení, realizující se prostřednictvím užitých slohových, stylových a žánrových prvků a hudebním rukopisem autora, tj. specifickostí jeho uměleckého vidění,

⁴⁸ PECHÁČEK, S., VÁŇOVÁ, H. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. 2. vydání. Praha : Karolinum, 2006. 282 s. ISBN 850-246-0365-9, str. 158

talentu, zkušeností, záměrů, apod. Důležitým kritériem hodnoty skladeb je i vztah tradice a novátorství.⁴⁹ Tento druh činnosti je mentálně náročný, a proto je vhodný zejména pro vyšší ročníky základních škol.

„Soustavným poslechem, rozbořem hudebních skladeb i ostatními hudebními činnostmi se analýza skladeb dále prohlubuje a zpřesňuje a současně se vyrovnává podíl mimohudební a hudební složky v estetickém prožitku.“⁵⁰

Felix⁵¹ přímo nehovoří o analýze, ale popisuje dva přístupy k hudebnímu dílu. Je to přístup racionální a emocionální. Racionální přístup se zaměřuje na skladbu z hlediska stylového období, vzniku skladby, kontextu tvorby, tonality, použitých výrazových prostředků, atp. Racionálním přístupem se žáci propracují k velkému množství informací a teoretické poznatky zprudka narůstají. I zde se pracuje se zážitkem, ale pouze v motivační fázi. Proti tomu emocionální přístup výrazněji pracuje s vlastním nitrem, s odrazem hudby ve vlastním vědomí, s asociacemi, které při hudbě nastupují, atd. Přístup se více zaměřuje na subjektivní zkušenost a dojem na úkor celistvých vědomostí. O vědomosti však žák není ochuzen, přístup vychází ze zážitku, kterým se dostává k intelektualizaci. Tyto přístupy dokazují, že v prostředí školy se utkává vědecký a umělecký pól.

Analýzu by vždy měla doprovázet následná syntéza. Syntéza poskytuje možnost zformování celostního obrazu poslouchané hudby. Díky poslechu, který by neměl být přerušen, má žák příležitost zaktivovat vlastní asociační mechanismy, které napomáhají odhalovat vzájemné vztahy, shody a odlišnosti v hudbě. Ke zvýšení účinku syntézy můžeme využít doprovodný pohybový projev nebo grafický názorný záznam, který je podpůrný. „Analýza a syntéza by měla být vždy spojena se základními hudebně naukovými poznatky a s jejich funkcí v poslouchaném díle.“⁵² Tyto hudebně naukové informace rovněž usnadňují pochopení výstavby poslouchané skladby.

⁴⁹ PECHÁČEK, S., VÁŇOVÁ, H. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. 2. vydání. Praha : Karolinum, 2006. 282 s. ISBN 850-246-0365-9, str. 165

⁵⁰ SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2. vydání. Praha : SPN, 1988. 311 s., str. 245

⁵¹ FELIX, B. a kol. *Hudba pre deti – multimediálne projekty*. 1. vydání. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5, str. 13

⁵² SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2. vydání. Praha : SPN, 1988. 311 s., str. 245

Herden⁵³ potvrzuje, že „hudbou vyvolané obrazové představy vytvářejí v oblasti představ paralelní prostor. Naším cílem je vést žáka k tomu, aby s přibývajícími zkušenostmi se naučil vnímat hudbu ve stále menší závislosti na optickém spoluprožívání, posléze tedy i bez opory o optické a jiné mimohudební představy, aby se zmocnil hudebního prostoru skladby samostatně – jak ve sféře citové, tak i obsahové.“

Jak upozorňuje Felix⁵⁴, poslech hudby by neměl být ze strany posluchače pouze akceptováním tónů a pasivním příjmem hudby, ale posluchač by se měl stát aktivním a měl by skladbu kreativně dotvářet. Akcentuje tzv. „tvořivé poslouchání (apercepci)“, při které s žáky odhalujeme zajímavé elementy a dojmy skladatele a rozmnožujeme je o své vlastní. Tyto činnosti působí relaxačně a katarzně, tedy vedou k odpočinku těla i duše a přinášejí povznášející pocit. Rovněž stimulují, tedy vnitřně vybízejí k vlastní hudební aktivitě.

2.3 Další koncepce a projekty vztahující se k hudební percepci

V předešlé kapitole byly představeny převážně koncepce práce se školním poslechem českých a slovenských pedagogů. U nás i ve světě paralelně vznikala další odlišná pojetí, ve kterých hraje poslech také svoji roli.

2.3.1 Ilja Hurník: Umění poslouchat hudbu⁵⁵

Projekt tohoto výrazného skladatele a hudebního pedagoga je zaměřen právě na percepci hudby ve školním prostředí. Jedná se o soubor nahrávek a pořadů, ve kterých se posluchač seznamuje s hudbou, dozvídá se, co hudba dokáže, seznamuje se s hudebně výrazovými prostředky a jsou mu představeny možnosti práce skladatele i interpreta.

V průběhu šedesátých a sedmdesátých pronikají do české pedagogiky vlivy přelomového skladatele a pedagoga Carla Orffa. Mnoho tehdejších autorů se k jeho myšlenkám a snahám přihlašovalo a snažilo se je adaptovat do českých podmínek. Celý projekt vznikl v roce 1972, kdy bylo natočeno ve spolupráci s hudebním vydavatelstvím Supraphon celkem osm

⁵³ HERDEN, J. *Hudba pro děti I.* 1. vydání. Praha : SPN, 1978. 106 s., str. 23

⁵⁴ FELIX, B. a kol. *Hudba pre deti – multimedialne projekty.* 1. vydání. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5

⁵⁵ FELIX, B. a kol. *Hudba pre deti – multimedialne projekty.* 1. vydání. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5, str. 19

<http://www.casopisharmonie.cz/recenze/ilja-hurnik-umeni-poslouchat-hudbu.html>

gramofonových desek. Hurník na desky dovedl stvořit průvodce, který na úryvcích na úrovni představuje celou škálu nejrůznějších hudebních možností. Kromě kvalitního hudebního obsahu desky obsahují také hudební humor. V dnešní době byly gramofonové desky převedeny v CD a znovu vydány. K dispozici jsou také v digitalizované podobě. Komplet je rozdělen na osm částí:

- 1) Co ví hudba – uvedení do světa hudby
- 2) Od jedné ke stu – od sólové hry k symfonii
- 3) Z čeho vzniká hudba – základní stavební prvky, rytmus
- 4) Melodie, harmonie, polyfonie, dynamika
- 5) Kontrasty
- 6) Jak se musí hrát – úvaha o interpretaci
- 7) Dějiny a inspirace
- 8) Zkouší se, Malý koncert

I když Hurník tehdy předešel dobu, byl velmi oblíben mezi profesionálními i laickými posluchači, a to i přes svou nepohodlnost režimu. Dnes se z hodin hudební výchovy bohužel postupně vytrácí a upadá v zapomnění. Jeho komplet je přitom velice inspirující a hudbu přibližuje zřetelně a po krůčcích.

2.3.2 Dmitrij Borisovič Kabalevskij: Receptivní hudební výchova⁵⁶

Kabalevskij působil jako hudební skladatel, profesor moskevské konzervatoře a také jako hudební teoretik. Mimo jiné organizoval přednášky a besedy týkající se hudby. Z těchto sezení vznikla kniha s názvem *O třech velrybách a všeličem jiném*. Tato kniha se věnovala prvotně hlavním zásadám hudební výchovy a hudbě určené mladým posluchačům.

Kabalevskij využil starý mýtus, který vypráví o Zemi jako o plochem kotouči, který drží na svých hřbetech tři velryby. Tři velryby představují tři hudební útvary, které jsou základem hudební výstavby a jsou těsně spjaté s životem dítěte – píseň, tanec a pochod.

Autor rozšiřuje zpěv o aktivní a uvědomělý poslech, který by měl být soustavný. Děti se učí vnímat hudbu v plné šíři a především o ní přemýšlet. Autor zdůrazňuje, že poslech by se měl prolínat se zpěvem a společně rozvíjet nejen estetické cítění, mravní postoj, ale i světový

⁵⁶ FELIX, B. a kol. *Hudba pro děti – multimediální projekty*. 1.vydání. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5
SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2.vydání. Praha : SPN, 1988. 311 s.

názor. Autor při poslechu také emancipuje všechny tři složky, tedy skladatele, interpreta i posluchače.

„Aby skladatel dobře komponoval, musí se učit. Aby interpret dobře interpretoval, též se musí učit. No a aby byl i posluchač dobrým posluchačem, musí se učit, pravda, jinak než skladatel nebo interpret. To hlavní, co se od něho vyžaduje, je tužba, zájem, snaha poznat něco nového, neznámého a nepoznaného.“⁵⁷

Kniha sice byla ovlivněna dobou a režimem, ale obsahuje spoustu zajímavých a cenných myšlenek.

2.3.3 Juraj Hatrík: Receptivní hudební výchova⁵⁸

Tento slovenský skladatel teoretik a pedagog se ve své práci hodně zaměřoval právě na dětského posluchače.

V roce 1992 sepsal vlastní názory týkající se hudební výchovy malých dětí a vytvořil tak projekt *Drahokam hudby*. Podle jeho popisu je třeba drahokam vybrousit z jeho surového stavu, je potřeba trpělivá práce, než vše dojde k dokonalosti, stejně jako u práce s dětmi.

V roce 1997 dokonce vydal knihu jako skripta pro posluchače oboru Učitelství prvního stupně Pedagogické fakulty Univerzity Konstantina Filosofova v Nitře, na které působil. Ve své koncepci představuje mnoho pedagogických postupů při práci se skladbami. Obsah učiva rozděluje do tzv.: košů:

- 1.koš se věnuje vokálním činnostem
- 2.koš pracuje s instrumentálními činnostmi
- 3.koš představuje spojení hudby a pohybu
- 4.koš se věnuje celkové hudební gramotnosti
- 5.koš poskytuje metodiku k poslechu

Snaží se rozvíjet aktivní poslech. Podle jeho názoru je důležité postupovat od nejjednodušších morfologických částí k náročnějším. Postupuje tedy od intervalů, přes mody a stupnice, periodu, hudební myšlenku k totožnosti, podobnosti a kontrastům.

- 6.koš pracuje s hrou a situacemi vykazujícími prvky hry
- 7.koš je zaměřen na propojení hudby a dramatiky
- 8.koš se dostává k polyestetickému a multimediálnímu chápání hudby.

⁵⁷ FELIX, B. a kol. *Hudba pre deti – multimedialne projekty*. 1.vydání. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5, str. 23

⁵⁸ FELIX, B. a kol. *Hudba pre deti – multimedialne projekty*. 1.vydání. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5

<http://www.hatrik.sk/>

Pedagogické snahy a projekty Juraje Hatríka následují jeho studenti, kteří se jeho myšlenky snaží dále rozvíjet.

2.3.4 Jaroslav Herden: Hudba pro děti⁵⁹

Český hudební pedagog, profesor působící na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, a hudební skladatel Jaroslav Herden zasvětil podstatnou část svého života právě problematice poslechu hudby u žáků primární školy. V roce 1992 sestavil učebnici s metodikou pro první i druhý stupeň základní školy s názvem *My pozor dáme a posloucháme*.

Herden svoji koncepci staví na zážitku – jednak ze znějící hudby, ale i ze slov učitele a celkově z vyučovacích hodin. Jeho cílem je, aby se žáci s hudbou konfrontovali kvůli radosti, kterou jim přináší, kvůli jejímu působení, a aby ji aktivně chtěli sami vyhledávat. Nepřeje si, aby se hudba stala pouze předmětem nutného školního učení. V jeho promyšlené koncepci je akcentováno sepjetí hudby a aktivně prováděných činností. Dohromady by měly vytvořit posloupnost navazujících úkonů, při kterých žák musí řešit problém. Významnou funkci mají při poslechu probíhající myšlenkové operace dětí.

Během poslechu by žák měl analyzovat převládající výrazový prostředek a určit jeho kvalitu, kterou také dovede pojmenovat. Svoji praktickou činností by měl otestovat její platnost a posoudit své vlastní poznatky. Poslech hudebního díla je záměrně propojován i s dalšími uměleckými složkami, jako je literatura, výtvarné umění nebo další hudební činnosti. Dítě poznává hudbu i tím, že se ji snaží samo produkovat. Zároveň koncepce hledá analogie mezi hudbou a vlastním životem, okolní přírodou i imaginací. Neopomíjí ani teoretické otázky a zaměřuje se také na skladatele, žánr, formu nebo styl.

Podle Herdena hraje hlavní roli pedagog, který je při představování hudby dominantní postava. Je potřeba, aby žáky dostatečně a vhodně namotivoval k poslechu, aby žáci napjatě očekávali, co se bude dít dál. Důležité je i jeho průvodní slovo a především tvořivost během přípravy i vyučovací jednotky.

⁵⁹ FELIX, B. a kol. *Hudba pre deti – multimedialne projekty*. 1.vydání. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5

SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ H. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2013. 406 s. ISBN 978-80-246-2060-2

2.3.5 Leonard Bernstein: Koncerty pro mladé publikum⁶⁰

Americký skladatel, klavírista a dirigent aktivně provozoval v 50.–80. letech 19. století hudební koncerty a pořady pro americkou veřejnost. Snažil se veřejnost zasvětit do tajů a fungování hudby. Rovněž jí představoval přední skladatele a nejslavnější skladby. Koncerty byly později natočeny a také vydány v knižní podobě. V Čechách vyšly některé scénáře pod titulem O hudbě – koncerty pro mladé publikum.

Koncerty byly seřazeny v logickém pořadí podle významu. Zabývaly se například tématy „Co vyjadřuje hudba?“, „Co je symfonie?“, „Co je klasická hudba?“. V poslední zmíněné otázce Bernstein polemizuje nad klasifikací hudby. Jednotlivé druhy hudby staví do protikladu a postupně je zavrhuje – hudba vážná versus hudba zábavná, hudba umělecká versus hudba neumělecká, atp. Bernstein zpochybňoval názory, které hovořily o tom, že v hudbě můžeme nalézat příběhy. „Hudba existuje sama o sobě, tvoří ji množství nádherných tónů a zvuků sestavených tak dobře, že je potěšením je poslouchat.“⁶¹

Dokázal sám sobě, že se mýlil, když napsal o Straussově Donu Quijotovi, že není možné klást posluchačově fantazii omezení.

2.4 Nedostatky poslechu hudby

Někteří autoři si zcela uvědomují, že úroveň poslechu na českých školách není v pořádku, a pokusili se problémy zaznamenat. Zde si představíme alespoň které z nich:

➤ Poslech není dostatečně integrován⁶²

Všeobecným problémem současné hudební výchovy je nedostatečná propojenost všech hudebních činností. Tento problém se týká i poslechu hudby, který je často prováděn zcela odděleně a není s hudebními činnostmi propojován.

➤ Poslech jako podřadná činnost⁶³

Někteří učitelé nepovažují poslech za hudební činnost s dostatečně aktivním zapojením žáků ve srovnání s dalšími hudebními činnostmi. V době publikace

⁶⁰ FELIX, B. a kol. *Hudba pre deti – multimediálne projekty*. 1.vydání. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5

https://cs.wikipedia.org/wiki/Leonard_Bernstein

⁶¹ FELIX, B. a kol. *Hudba pre deti – multimediálne projekty*. 1.vydání. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5, str. 29

^{62, 63} SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2.vydání. Praha : SPN, 1988. 311 s.

Sedlákovy monografie se ukázalo, že část pedagogů poslech zasouvá do pozadí nebo poslech zaměňuje za jiné hudební činnosti. Pokud je ale poslech správně veden, stává se aktivitou, která je propojena se všemi hudebními činnostmi, které zároveň napomáhá rozvíjet a udržuje posluchače při vnitřní aktivitě.

➤ Obsah poslechových činností⁶⁴

Poslechové činnosti by se měly skládat z učiva a samotných činností. Učivo je zastoupeno vhodně vybranou poslechovou skladbou. Praktickými činnostmi by si žák měl osvojit poznatky z oblasti hudby. Žáci by s hudbou měli činnorodě a kreativně pracovat. „Podle jakých kritérií vybrat konkrétní otázky, aby byly přiměřené věku a zároveň vytvářely progresivní systém poznatků o hudbě?“⁶⁵

Zejména bychom při jejich tvorbě měli respektovat zásadní cíle poslechu. Témata by měla pracovat s postupným odkrýváním hudebně vyjadřovacích prostředků, identifikovat další hudební jevy a zároveň dodržovat posloupnost a citlivost obsahu.

➤ Nepřiměřený poslech⁶⁶

Častým problémem může být nedostatečná přiměřenost poslechové skladby.

Například pokud je skladba příliš náročná, a tím pro posluchače těžko uchopitelná, ztrácí se jak vnitřní motivace posluchače, tak jeho vnitřní aktivita.

➤ Nesprávný metodický postup⁶⁷

Metodický postup v podání některých pedagogů nesplňuje všechny nutné kroky.

Nejčastěji chybí motivační fáze nebo dostatečný rozhovor o skladbě. V rámci motivační fáze žáci potřebují zejména zpočátku jakousi radu, jak mají poslouchat.

V případě absence správného rozhovoru o skladbě se skladba stává zvukovým pozadím a žák zůstává pasivní. Dalším problémem metodického postupu je naopak přehnaná snaha učitele přiblížit dílo. Z výzkumů vyplynulo, že žáci pak mají pocit, že dovedou porozumět pouze těm skladbám, se kterými je učitel dostatečně seznámil, a ostatní skladby nechápou. Proto by aktivita neměla vycházet primárně od učitele, ale postupně by s žáky společně měl určité jevy v hudbě odkrývat.

⁶⁴ VOBORNÍK, B. *Didaktické problémy poslechu hudby*. 1.vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita, PedF, 1993. 36s. ISBN 80-7040-064-1

⁶⁵ VOBORNÍK, B. *Didaktické problémy poslechu hudby*. 1.vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita, PedF, 1993. 36s. ISBN 80-7040-064-1, str. 13

⁶⁶ SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2.vydání. Praha : SPN, 1988. 311 s.

⁶⁷ SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2.vydání. Praha : SPN, 1988. 311 s.

VOBORNÍK, B. *Didaktické problémy poslechu hudby*. 1.vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita, PedF, 1993. 36s. ISBN 80-7040-064-1

Metodický postup lze upravit v případě, že sám učitel skladbu interpretuje, skladba je tedy menšího rozsahu a je snadná.

➤ Nepřiměřený rozsah úvodní fáze⁶⁸

Předávání vědomostí z oblasti dějin hudby není primárním cílem školního poslechu. Často se můžeme setkat s tím, že učitel v úvodu předává žákům velké množství věcných informací, obvykle o historických aspektech, životopisu skladatele, dále nejružnější podrobnosti, které ale mohou žáka od poslechu rozptýlit nebo ho dokonce hned na začátku demotivovat.

➤ Stereotypní postup⁶⁹

Jiným příkladem je naopak postup, který se stále opakuje ve stejném sledu, a stává se tak stereotypním. Obvykle učitel seznámí žáky stručně se skladbou, poslechovou skladbu pustí a po poslechu se žáků táže na jejich dojem ze skladby.

➤ Nevybavenost tříd⁷⁰

Na spoustě škol, které nemají hudební zaměření, převládá technický nedostatek ve třídách. Často se nachází klavír pouze v jedné třídě, třídám zcela chybí alespoň dětské lehko ovladatelné nástroje, v některých případech i kvalitnější aparát pro přehrávání, jako jsou reproduktory. I technická nedokonalost poslechu může ovlivnit jeho úroveň a celkový dojem.

➤ Práce s pedagogy⁷¹

Felix vzpomíná na problematiku 60. léta a připomíná, že i když je jiná doba, stejně se některé postupy stále přenášejí. I když se změnily učebnice, osnovy i politická situace, někteří učitelé stále učí stejně a je pro ně velmi náročné projít mentální změnou ve svém pojetí výuky. Taková změna je proces, který zejména v povědomí člověka potřebuje značný čas.

➤ Nevyužívání klasické hudby⁷²

Dětský posluchač je hodně ovlivněn také hudebním děním kolem sebe. Jeho nejčastější styk s hudbou může být skrze média, nejčastěji rádio a televizi. Právě v dnešní době v médiích převládají žánry nonartificiální hudby. Tyto žánry se

⁶⁸ SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2.vydání. Praha : SPN, 1988. 311 s.

FELIX, B. a kol. *Hudba pre deti – multimediálne projekty*. 1.vydání. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5

⁶⁹, ⁶⁹ SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2.vydání. Praha : SPN, 1988. 311 s.

⁷¹ FELIX, B. a kol. *Hudba pre deti – multimediálne projekty*. 1.vydání. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5

⁷² VOBORNÍK, B. *Didaktické problémy poslechu hudby*. 1.vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita, PedF, 1993. 36s. ISBN 80-7040-064-1

dostávají nejen do dětských pořadů, ale čím dál častěji také do pohádek a dětských filmů, které děti velmi dobře znají a mají je rády. Tyto zkušenosti mají také vliv na utváření hudebního vkusu.

„Příčinou malé účinnosti a atraktivnosti poslechových činností u dětí je dosud nevyřešený problém spojení školního poslechu s tím, co slyší a často chtějí slyšet mimo školu. Ve střetu těchto dvou hudebních světů - hudby artificiální a nonartificiální - vyhrává u dítěte většinou druhá oblast, která tvoří příjemnější doplněk rodinného prostředí a všedního dne – pro svou obsahovou nenáročnost nepotřebuje zvláštní motivaci didaktickými prostředky, obejde se bez výkladu k pochopení a od posluchače se většinou ani nevyžaduje příliš duševní námahy a soustředění.“⁷³

➤ **Problém budování objektivního hudebního vkusu⁷⁴**

Voborník popisuje vysokou náročnost formování hudebního vkusu ve školních podmínkách. Vкус je ovlivněn několika aspekty – zejména aspektem psychologickým, pedagogickým, estetickým a sociologickým. Ve školním prostředí není možné omezit vliv některých okolností, které se na budování vkusu podílejí. Asi nejsilnějším aspektem ve škole je aspekt sociologický. Žáci mají tendenci se ztotožňovat s většinovým názorem skupiny, podléhají módnosti a potlačují vlastní prožívání. Z hlediska pedagogického se naopak učitel snaží utvářet kvalitní hudební vkus představováním kulturních vzorů a objektivním hodnocením jednoduchosti populární hudby. Psychologický aspekt závisí především na hudebních schopnostech jedince, jeho zkušenostech, ale také na osobní motivaci – tu může podpořit učitel vhodnou motivací zvenčí. Úspěšnou dispozicí je pozitivní prožívání hudby. Hudební estetika shledává populární hudbu jako snazší pro ztotožnění, protože je vystavěna jednoduššími výrazovými prostředky než hudba umělecká. Artificiální hudba je vázána především na úroveň vzdělanosti a emocionální citlivosti posluchače.

2.5 Poslech a moderní technika

V jednadvacátém století žijeme v době techniky a počítačů, které se také promítají do cílů vzdělávání. Žáci by se v průběhu základní školní docházky měli naučit pracovat

⁷³ SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2. vydání. Praha : SPN, 1988. 311 s., str. 250

⁷⁴ VOBORNÍK, B. *Didaktické problémy poslechu hudby*. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita, PedF, 1993. 36s. ISBN 80-7040-064-1

s počítačem na uživatelské úrovni a naučit se počítač využívat jako přínosnou pomůcku k běžnému životu.

Učitelé postupně zapojují pomoc počítačů do všech vyučovacích předmětů a počítač můžeme integrovat i do hudební výchovy, a tím zvýšit její účinnost. Současný rámcový vzdělávací program uvádí počítač v hudební výchově pouze ve spojitosti s keyboardy a programy pro záznam not, ale přesto lze počítač v hudební výchově aktivně využívat i jinými způsoby. Klade to vyšší nároky na pedagogy, kteří musejí dosáhnout určité úrovně počítačové gramotnosti a zároveň pěstovat přehled o dostupných možnostech. Také záleží na technickém zázemí škol, které není vždy dostatečné. V některých školách je naopak vybavení nadstandardní – v učebně se nachází počítačů několik, tedy vhodné pro práci ve skupinách, nebo dokonce počítač pro každého žáka či dvojici. V minulých letech byly také spuštěny projekty, ve kterých se do vyučování integruje tablet. Základními dvěma možnostmi integrace počítačů do výuky je využití hudebních CD-romů nebo použití powerpointových prezentací.

2.5.1 Využití CD-romů v hudební výchově a při poslechu⁷⁵

Výukové CD-romy lze v hudební výchově využít k různým cílům. Můžeme je využít jako zásobu obrázků, zvukových ukázek, videoukázek či grafických znázornění. Pedagog je může používat jako encyklopedie s věcnými informacemi pro své přípravy do hodin.

Při poslechu můžeme CD-romy používat téměř ve všech fázích metodického postupu. Podle zaměření CD-romu můžeme například pracovat s grafickou ukázkou notového zápisu a paralelní hudební ukázkou, videoukázkou představující interpreta nebo využít krátkého představení skladatelů či hudebních nástrojů k dalším činnostem.

Vondráček⁷⁶ představuje „Hru na dramaturga koncertu“. Využívá při ní CD-romy Vážná hudba a Skladatelé světové hudby. „Cílem modelové poslechové situace je zorientovat

⁷⁵ VONDRÁČEK, V. Využití počítačů v hudebním vzdělávání. *Hudební výchova*, 2008, ročník 16, číslo 2, str. 19–21.

⁷⁶ VONDRÁČEK, V. Využití počítačů v hudebním vzdělávání 2. *Hudební výchova*, 2008, ročník 16, číslo 3, str. 42–43.

žáka prostřednictvím tematicky vybraných hudebních ukázek v jednotlivých druzích hudby, stylových obdobích, apod. Dílčím cílem je také seznámit se s dramaturgickými zákonitostmi a použít je při sestavení programu koncertu“, uvádí. Úkol může vypadat tak, že si skupina žáků vybere jednoho z okruhu hudebních skladatelů a skrze jeho díla se tuto osobnost pokusí představit. Sestaví koncert z jeho děl, tedy z ukázek, které CD-romy nabízejí, a rozdělí si role. Některý žák bude koncert moderovat, jiný připraví a graficky navrhne programy, další žáci mohou přeložit medailonek o skladateli a koncertu do jiného jazyka, další účastník může být koordinátorem celého projektu. Tato hra je kromě rozšiřování hudební rozhledů a prací s poslechem také vhodná pro podporu klíčových kompetencí, podporuje například schopnost vyhledávat a třídit informace, přijímání rolí, komunikaci a spolupráci a spoustu dalších. Dále podporuje Teorii mnohočetné inteligence Howarda Gardnera⁷⁷, pokud má dítě svobodnou volbu, může se realizovat podle toho, co se mu daří. Rovněž se jedná o kvalitní motivační stimul pro hudebněvýchovnou činnost i poslech.

2.5.2 Využití powerpointových prezentací v hudební výchově a při poslechu⁷⁸

Druhou možností je využít prezentaci v programu Power point či obdobnou prezentaci v programech pro interaktivní tabule. Ty však nejsou na školách ještě tolik běžné. Dnešní děti věnují počítačům a televizi hodně svého volného času a postupně se část dětské populace začíná orientovat zejména na vizuální vnímání. Prezentace se tak může stát podpůrnou metodou pro poslechové činnosti. Váňová akcentuje, že tento způsob je vhodný i pro děti znevýhodněné. Nejvíce působí na děti trpící poruchami pozornosti nebo lehkými mozkovými dysfunkcemi, dále pomáhá dětem hudebně méně rozvinutým a v neposlední řadě všem dětem, které jsou typově osobnosti s dominantní vizuální pamětí.

I v powerpointových prezentacích můžeme využít textové údaje, výtvarné počiny, fotografie, video, zvukové ukázky, partituru, ale také celé animované podoby významných děl (např. Příhody lišky Bystroušky). Jedná se o tzv. vizualizaci. Váňová⁷⁹ vysvětluje pojem

⁷⁷

https://cs.wikipedia.org/wiki/Teorie_inteligence#Howard_Gardner_.E2.80.93_Teorie_mnoho.C4.8Detn.C3.A9_i_inteligence

⁷⁸ VÁŇOVÁ, H. Využití počítačové technologie při poslechu hudby – nový trend v didaktice hudební výchovy. In FELIX, B. a kol. *Hudba pre deti – multimediálne projekty*. 1.vydání. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5, s. 58- 68

⁷⁹ VÁŇOVÁ, H. Využití počítačové technologie při poslechu hudby – nový trend v didaktice hudební výchovy. In FELIX, B. a kol. *Hudba pre deti – multimediálne projekty*. 1.vydání. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5, s. 59

vizualizace jako „pedagogicko-psychologický proces, umožňující syntézou sluchových a zrakových vjemů aktivizovat pozornost dítěte při vnímání hudby a spoluúčastnit se vyváření jeho hudebních představ. Jde o jakýsi integrativní přístup k výuce, při němž vizuální složka promyšleně umocňuje a konkretizuje sluchové představy. Učiníme-li zrak pomocníkem rozvoje hudebního sluchu a celkové hudebnosti, apelujeme tím na zásadu názornosti ve vyučování, integrujeme všechny smysly při formování prvotní zkušenosti ve vědomí dítěte, ze které pak může čerpat jeho představivost a fantazie.“

Způsob práce využívající počítač podporuje aktivitu žáků. Je přínosné podpořit zvukovou stopu i vizuální stránkou – tedy obrázky, fotografiemi nebo videoklipem. Je ale důležitá zákonitost přesné souběžnosti percepce zrakové a sluchové – tedy aby žák viděl i to, co právě poslouchá. Přesto je cílem těchto aktivit poslech hudebních děl bez vizuální podpory, poslech hudebních ukázek samotných. Vizualizace je pouze nápomocným krokem k lepšímu osvojování poslechu. Na konci této prezentace by neměla chybět reflexe účinnosti prezentace pro žáky, například formou kvízu, testu nebo podobné reflektivní aktivity.

2.6 Motivace

Psychologická literatura vysvětluje pojem motivace jako „proces spouštění, zaměření a regulace aktivity člověka na objekty a cíle.“⁸⁰ Pro psychologii spadá zkoumání lidské motivace mezi základní problémy psychologické analýzy osobnosti. Motorem, který startuje proces motivace, je tzv. motiv. Velmi často veřejnost zaměňuje pojmy motiv, stimul a potřeba. Pojmy jsou podobné, ale přesto odlišného významu. Motiv je obecnější pojem, který označuje tendenci v chování, které směřuje k určitému cíli. Pod tento pojem spadá potřeba a náležité chování, které je nasměrováno k dosažení určitého cíle.

Pojem potřeba označuje nedostatek nebo nadměru něčeho uvnitř organismu. Mezi potřeby patří například pocit hladu, nedostatek spánku, apod.

Označení stimul náleží podnětu, který přichází zvenčí.⁸¹ Stimuly se hojně vyskytují ve školním vyučování a přicházejí od učitelů k žákům.

⁸⁰ ČAKIRPALOGLU, P. *Úvod do psychologie osobnosti*. 1.vydání. Praha : Grada, 2012. 288 s. ISBN 978-80-247-4033-1, str. 180

⁸¹ MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. 1.vydání. Praha: Portál, 2012. 136 s. ISBN 978-80-262-0198-4

Motivy a motivace mají originální povahu, u každého člověka je motivická sestava odlišná. Toto platí i pro biologické potřeby. „Všechny vrozené motivy lidé prožívají a realizují způsobem, který souhlasí s fyziologickými a s psychickými charakteristikami konkrétního jedince. Veškeré lidské motivy včetně těch vrozených podléhají sociálním vlivům, učení a individuální zkušenosti. Psychologický výklad motivace musí brát v potaz individuální potřeby, cíle a zkušenost, stejně jako i širší kulturní a společenský kontext, se kterými je osobnost neustále v kontaktu.“⁸²

2.6.1 Motivace ve škole

Pedagogové charakterizují motivaci jako psychologický proces, kdy se jedná o souhrn podnětů, které žáka uvedou v činnost nebo přivedou k určitému druhu chování či jednání. Jedná se o jakousi vnitřní tažnou sílu směrem k učení či dané činnosti.⁸³

Lokšová⁸⁴ vysvětluje motivaci jako soubor faktorů, které vyvolávají, energizují a regulují průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě. Motivace se skládá ze stránky obsahové a procesuální. Obsahová stránka zahrnuje spouštěcí faktory, které člověka motivují, procesuální stránka je vysvětlení pro vztah motivů a následného chování jedince.

Stěžejními charakteristikami motivace jsou jednak pudy a potřeby, které spouštějí motivace, dále postoje, zájmy a hodnoty, které směřují zaměřenost chování a dále míra vůle, která způsobuje cílevědomost a úsilí naplnit cíl.

Pedagogický psycholog Rheinberg⁸⁵ představuje užší a širší přístup k motivaci. „Užší pojetí chápe motivaci k učení jako připravenost jedince provádět určité osobní aktivity, protože si od nich slibuje nárůst učení. Pro toto užší pojetí je rozhodující, že existuje jasná vize cílového stavu, která řídí žákovu jednání, iniciuje žákovu usilování o nárůst vědomostí a kompetencí: žák chce získat vhled do problému, chce lépe porozumět učivu, vidět souvislosti,

⁸² CAKIRPALOGLU, P. *Úvod do psychologie osobnosti*. 1.vydání. Praha : Grada, 2012. 288 s. ISBN 978-80-247-4033-1, str. 181

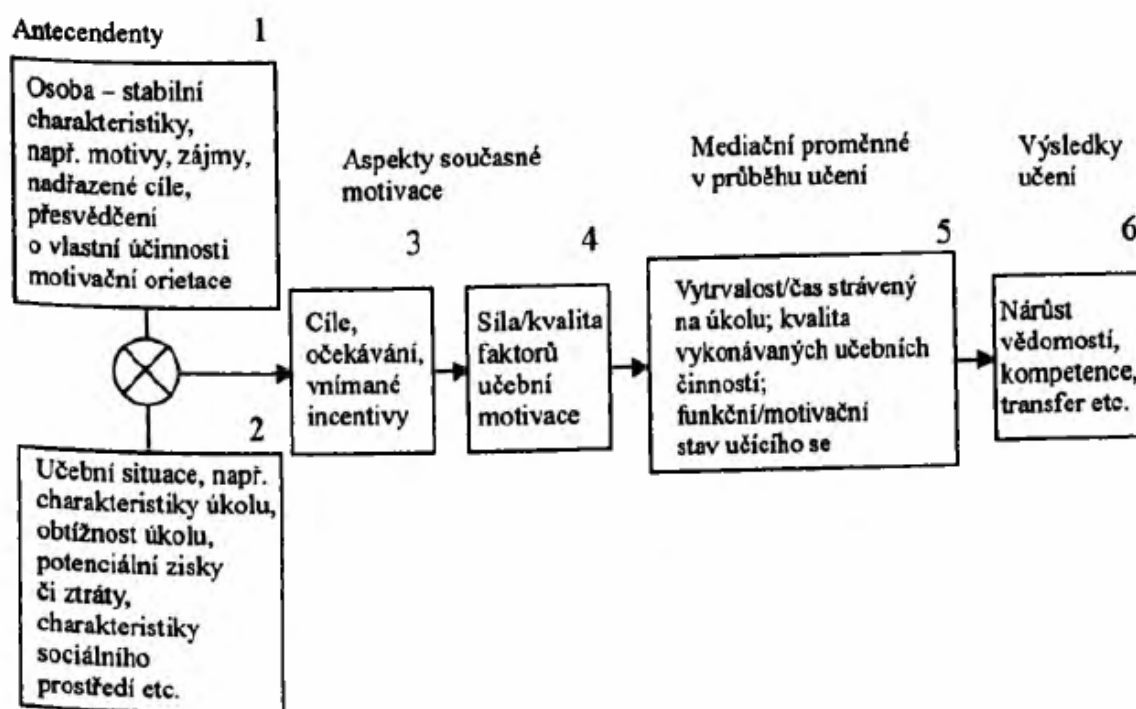
⁸³ MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. 1.vydání. Praha: Portál, 2012. 136 s. ISBN 978-80-262-0198-4

⁸⁴ LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1.vydání. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X, str. 10-11

⁸⁵ RHEINBERG, F. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, ročník LI, str. 155–175

a proto je určitým způsobem aktivní. Širší pojetí motivace ji chápe jako připravenost osoby k bohatému spektru činností; aby se je žáky naučil provádět, musí dojít k nárůstu učení, ale toto učení se děje, aniž má žák před sebou jasnou vizi cílového stavu, aniž si uvědomuje nějakou intenci. Učitelé žáky často podněcují k žádoucí aktivitám, aniž jim sdělí pravý účel prováděných činností – získání určitých kompetencí. Obvykle je vyučování koncipováno tak, aby bylo zábavné a hravé, aby bylo orientováno na jednání žáků a aby přitom panovala příjemná atmosféra. Nárůst učení má pak podobu vedlejšího produktu, nikoli cíle, který je potřeba splnit.“

Obr. 1: Model specifikující podmínky a účinky učební motivace
(na základě Rheinberg – Vollmeyer – Rollet 2000, s. 505)



Pro pedagogy je motivace cenný nápomocný nástroj. Žák a jeho specifičnost vstupují do školního vyučování jako okolnost, která může výsledek žákova výkonu ovlivnit. Záleží právě na vhodné volbě motivace, která může být podpořena jeho schopnostmi a vůlí, aby bylo dosaženo kýženého výkonu. Lokšová⁸⁶ tvrdí, že úloha motivace uvnitř vzdělávacího procesu a jednání žáka je nezastupitelná a klíčová. Podle ní je motivace efektivním nástrojem zvyšování učebních výkonů. Postihuje celou žakovu osobnost, všechny její komponenty. Mnozí

⁸⁶ LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X

odborníci potvrdili souvislost mezi motivací žáků a školní úspěšností. Cílem pedagoga by mělo být odhalení převažujících potřeb u jeho žáků, aby jich mohl využít v dobré motivaci pro činnost. Při tvorbě motivace by měl zohlednit cíl i obsah výuky a také věkovou kategorii žáků.

Ve školním procesu se rozděluje motivace na vnitřní a vnější.⁸⁷

Vnitřní motivace způsobuje, že jedinec vykonává činnost z vlastního zájmu a vůle. Stojí za tím jeho poznávací potřeby, které jsou činností uspokojeny. Dělá činnost kvůli ní samé, z vlastního požitku, nemusí čekat na vnější podnět (pochvala, apod.). Pokud je jedinec vnitřně motivován, bývá jeho činnost spontánnější a tvořivější, než když je vybídnut zvenčí. Žáci, které pohání vnitřní motivace, jsou ve škole ochotnější a učení je pro ně radost. Mezi vnitřní činitele, které ovlivňují žákův výkon, patří jeho vnitřní poznávací potřeba a zájem, potřeba dosažení určitého zdatu nebo naopak vyvarování se nezdatu, potřeba výkonu a potřeba sociální prestiže.

Jedním z hlavních cílů moderní pedagogiky je utváření a růst žákovy vnitřní motivace.

Vnější motivace nevychází z vnitřního zájmu jedince. Určité chování je motivováno pobídkami, které přicházejí z venkovního prostředí směrem k žákovi. Může být cestou pro dosažení vnějších činitelů (odměna, vyhnutí se postihu, atd.), ale také aktivací pro vnitřní motivaci. Mezi vnější faktory ovlivňující výkonnost patří například klasifikace, odměna a trest nebo vztah žáka k dalším lidem (spolužákům, rodičům, atp.)

Novější výzkumy⁸⁸ ukazují kromě klasického dělení na vnitřní a vnější motivaci čtyři odlišné druhy chování jedince, které je motivované vnějšími faktory:

1. Externí regulace je nejméně spjatá s vnitřními potřebami žáka. Žákovo chování je výhradně řízeno externími stimuly jako například odměnou nebo trestem.
2. Regulace pasivně převzatá je také druhem externí motivace. Jedinec tuto motivaci přebírá zvenčí, ale jeho vnitřní motivace k určitému chování ji neakceptuje. Obvykle vychází z určitých pravidel chování, na které jsou vázány určité sankce.

⁸⁷ LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1.vydání. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X, str. 10-11

MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. 1.vydání. Praha: Portál, 2012. 136 s. ISBN 978-80-262-0198-4

⁸⁸ LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1.vydání. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X, str. 16

3. Identifikovaná regulace se naplňuje v momentě, kdy žák přijme danou kvalitu za vlastní. Vnitřně se identifikuje s touto hodnotou a činnost vykonává podstatně ochotněji.
4. Integrovaná regulace nastává tehdy, když žák zcela přijímá danou hodnotu za svou mezi ostatní potřeby a zájmy. Vývojově je tento druh vnější motivace nejvýše postaven.

Škoda⁸⁹ se zabývá vlivem motivace na učební proces a uvádí čtyři typy učebních strategií, které z motivace vycházejí:

1. *Vnitřní motivace* - žák se učí pro poznání samotné, ze svého vlastního zájmu. Souvisí obvykle s hloubkovým stylem učení.
2. *Vnější motivace* – žák se učí pro účelový výsledek, omezuje studium jen na informace, které se od něj požadují. Po ukončení požadavků tyto informace zapomíná. Souvisí obvykle s povrchoým stylem učení.
3. *Výkonová motivace* – učení žáka vychází z potřeby úspěchu. Žák dává přednost strukturované a organizované práci, stanovuje si cíle, mety a termíny a snaží se uspět, zvítězit. Souvisí obvykle s utilitaristickým stylem učení.
4. *Sociální motivace* – studium pochází z nutnosti, žák se učí jakkoliv, jen aby prošel. Má negativní postoj k učení, nedovede se obvykle samostatně učit.

2.6.2 Podpora motivace

Cílem každého učitele by mělo být co nejvíce rozvíjet motivaci žáků. V této soustavné činnosti doporučuje Lokšová⁹⁰ některé metody, které vedou ke zvyšování motivace u žáků:

- Problémové vyučování - zájem o problém, tvorba hypotéz, aktivita a zpětná vazba
- Vyučování hrou - využití didaktických her, výhodou je uvolněná atmosféra a radost ze hry
- Zajímavé úlohy - obsahující vědecké odhalování, tajemnost
- Soutěže - důležité je střídání zadání, aby se uplatnily děti s různým nadáním proměňovat týmy, aby šanci na úspěch měly všechny děti rovnocennou a mohli zvítězit i slabší jedinci, které to bude motivovat

⁸⁹ ŠKODA, J. *Psychodidaktika*. 1.vydání. Praha: Grada, 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8, str. 65

⁹⁰ LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1.vydání. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X, str. 43-45

- Programované učení - využívá samostatného řešení a vlastní rychlosti
- Dramatizace činnosti - názorný a zajímavý způsob podání učební látky
- Způsob hodnocení - pozitivní, slovní a individuální hodnocení
- Akceptování jako motivační princip - žák jako jedinečná osobnost, zodpovědnost za vlastní práci
- Princip sebevyjádření žáka - nekonformní vyučování, tolerance individuálních zvláštností žáka
- Rozmanitost ve výuce - variabilita vyučování, překvapení, proměnlivost forem práce a metod
- Zohledňování principu synektického klimatu - vytvoření příjemné atmosféry, aktivita, produkce, humor
- Brainstorming - oddělení produkce a hodnocení – odloučit závěry, názory a soudy od kritiky
- Koncentrace pozornosti - nácvik koncentrace, speciální cvičení pro rozvoj soustředění
- Regenerace sil - zařazování relaxačních cvičení
- Tvořivost - tvořivé úlohy, možnost zažít pocit seberealizace, řešení podporující motivaci
- Imaginace - uvolněná atmosféra podporující rozvoj fantazie a asociací
- Učení činností - řídit vyučování tak, aby žáci vyvinuli maximální aktivní činnost a kompletně se zapojili
- Kooperativní vyučování - proměňování ustálených skupin podle povahy učiva, využívání rolí
- Výcvik a rozvíjení citového vztahu k problémům - reálné problémy, jejich vidění, definice a následné řešení
- Skupinová dynamika - k motivaci využívá sociálně psychologické vztahy ve třídě, které zjišťuje skrze sociometrii
- Využívání informačních fondů - žák sám vyhledává informace v rozličných zdrojích
- Rozvoj hodnotícího myšlení a sebehodnocení žáků – dochází ke zvýšení zodpovědnosti žáků a posiluje jejich motivaci
- Aktuálnost - práce s přítomnými tématy, vycházíme ze zkušenosti žáků a ukazujeme jim praktické využití poznatků
- Uplatňování principu hierarchie cílů - žák zná bližší a vzdálenější srozumitelně formulované cíle

- Uplatňování principu smyslu významu učiva - neustálá snaha přesvědčit žáky o tom, že vědomosti v praxi využijí

2.6.3 Problémy s motivací⁹¹

Motivace se může stát paradoxně i problémem školního vyučování. V momentě, kdy je na určitého žáka navozena nevhodná motivace, která není v souladu s jeho osobností, mohou nastat níže zmíněné potíže, které ovlivňují školní výkon negativně.

Nejzávažnějšími potížemi ve škole je nuda a strach. Pokud je pedagog nedokáže brzy odstranit, žák se stává nečinným, nechce se učit, ve škole mu není dobře a neefektivně pracuje. Lokšová uvádí jako hlavní dva důvody nudy monotónnost vyučování a subjektivně vnímanou nevyužitelnost vyučovacích předmětů. „Rolí učitele je, aby zajímavým výkladem (spojeným například s názornými ukázkami), vhodně volenou motivací, způsobem řízení a vedení vyučovací hodiny tento potenciální zdroj negativní motivace žáků eliminoval a předešel frustraci, jež by mohla vést ke snížení jejich úsilí a ztrátě učebních cílů.“⁹²

Druhým problémem je strach. Úkolem empatie učitele je rozpoznání, které z dětí je přirozeně citlivé až úzkostné a u kterých dětí je strach vyvolán momentální situací, například zkoušením. Je úkolem učitele, aby dovedl svým citlivým přístupem zamezit možnému negativnímu vlivu strachu na výkon jedince ve škole.

„Vnější motivační činitele je třeba ve vyučování aplikovat s velkou rozvahou. Necitlivé uplatňování této problematické formy motivační strategie může negativně ovlivnit rozvoj vnitřní motivace žáků a jejich učební výkon. Velmi důležitým zjištěním je, že pozitivní zpětná vazba na školní výkon, poskytovaná žákovi učitelem nebo rodičem, zvyšuje jeho vnitřní motivaci tím, že podporuje rozvoj autonomie a kompetence jeho osobnosti.“⁹³

⁹¹ LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1.vydání. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X, str. 19–22

⁹² LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1.vydání. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X, str. 20

⁹³ LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1.vydání. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X, str. 20–21

2.6.4 Motivace v hudební výchově⁹⁴

„Hudební motivací (z latinského *movere* – hýbat, pohybovat) rozumíme dynamický proces, jenž evokuje žákovu hudební aktivitu a reguluje ji tak, aby uspokojil hudební potřeby a dosáhl vytčeného cíle. Motivace je výslednicí celého souboru vnitřních i vnějších podnětů, jejichž motivační hodnota je dána nejenom kvalitou a mírou jejich zastoupení, ale i vzájemnými vztahy a poměrem k ostatním osobnostním charakteristikám dítěte. V motivační struktuře se střetávají vrozené fyziologické i psychické potřeby s vyššími osobnostními dispozicemi, jako jsou například hudební zájmy a postoje, vytvořené hodnotové soustavy, tvorba sebepojetí a s tím související hudební aspirace žáka apod.“

Vnitřní motivace, neboli primární motivace v hudební výchově vzniká z interní potřeby, z neuvědomělého a bezděčného stavu napětí, z potřeby hravé aktivity a z přirozené dyktivosti po pěveckém projevu. „Je zakotvena v psychice každého zdravého dítěte. Vede ho od nejranějšího věku k vlastním hudebním projevům, často i tvořivým, jež jsou sice elementární, někdy až primitivní, avšak cenné pro rozvoj dětské hudebnosti. Umožňují vyjádřit emocionální vztah k okolnímu světu i k sobě samému.“

Znaky vnitřní motivace v projevu:

- *Sebevyjádření* je primární podstata osobnostní dynamiky. Způsobuje vzrušení, mobilizuje energii a zaměřuje chování směrem k cíli. Při dosažení cíle dochází ke spokojenosti. „Čím větší hudební předpoklady dítě má, tím větší vnitřní motivační tlak vyvíjí jeho touha po hudebním sebevyjádření.“
- *Spontaneita* je činnost vyvolaná bez patrné příčiny nebo spouštěcího podnětu. „Spontaneita je spojena s dětskou přirozeností a svobodou hudebního projevu. Tyto rysy mají mnoho společného a v počátečních dětských hudebních aktivitách se slévají.“
- *Hravost* – „hra je často považována za genetický základ umělecké tvořivosti, za důležitý prostředek rozvoje tvořivých schopností a zdroj motivačních impulsů dětské seberealizace.“

⁹⁴ SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ H. *Hudební psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2013. 406 s. ISBN 978-80-246-2060-2, str. 88–89

- *Emocionalita* – Pocit potěšení provází dítě nejen při hudební činnosti, ale i při hrách či učení. „Nástrojem motivace jsou též hudební emoce, vznikající bezprostředně prožíváním tonálně výškových a i rytmických vztahů v hudebním díle i ostatních výrazových prostředků, které se k těmto kvalitám ústrojně vážou, a dešifrací hudebního obsahu. Proto je třeba hledat motivační zdroje i v základech skutečně uměleckých, které vytváří estetická interakce žáka s hudebním dílem.“

2.6.4.1 Motivace k poslechu

Motivace se u poslechu obvykle používá jako první fáze promyšleného postupu. Díky vnějším činitelům se snažíme vzbudit vnitřní motivaci k poslouchání hudby a dané poslechové skladbě. Nejčastěji se během motivace dotýkáme témat teoretických (o skladbě, o skladateli, o době, apod.), hudebních (prostřednictvím jiných hudebních činností, ze kterých vychází motivace k poslechové skladbě, nebo témat hudebně-tvůrčích), osobních (vlastní zážitky a zkušenosti dětí). O udržení stejné úrovně zaujetí bychom ale měli usilovat během celé jednotky, ve které poslech používáme.

Motivace⁹⁵ směřující k naladění na poslechovou skladbu působí především na utváření estetického prožitku. Motivační faktory mohou být zcela odlišné. Toto naladění může ovlivnit slovo a gesto učitele, podpůrné pomůcky, dovednost herectví, hudba sama, ale především dobrý výběr poslechové skladby.

Jakýkoliv nově nabytý objev může podnítit a prohloubit vnitřní zájem.

Dobře motivovat žáky není jednoduchý úkol, Sedlák jej označuje dokonce za didakticky nejnáročnější. Nesnadná motivace se tvoří zejména ke skladbám méně známým nebo skladbách na vyšší úrovni obtížnosti. Pedagogové často motivují pouze ústně, což se neukazuje jako nejvhodnější východisko. „Učitel musí počítat s tím, že děti mají již z domova návyky nesoustředěného a neuvědomělého poslechu, kdy hudba často nepřetržitě naplňuje domácí prostředí, členové rodiny se při ní hlasitě dorozumívají a vykonávají domácí práce. Proto je lépe slovní úvod omezit nebo vynechat a poslech organizovat tak, aby vyrůstal přímo z jiné činnosti. Na vhodné a účinné motivaci závisí přímo hladina vnitřní aktivity, z níž vyrůstá i estetický zážitek a kultivace hudebního posluchače.“⁹⁶

⁹⁵ HERDEN, J. Možnosti modelování didaktické situace při poslechu hudby. In SEDLÁK, F. *Hudební výchova v profilu žáka základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, 1985, s. 59-73

⁹⁶ SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2. vydání. Praha : SPN, 1988. 311 s., str. 251

Budík⁹⁷ zdůrazňuje, že motivace nesmí být stereotypní, i když je zpočátku zajímavá a účinná. Apeluje na pedagogy, aby na tento fakt pamatovali při tvorbě pedagogických příprav do vyučovacích hodin.

⁹⁷ BUDÍK, J. *Hudební výchova pro 1.ročník základní školy – metodická příručka pro učitele*. 1.vydání. Praha: Fortuna, 1998. 184 s. ISBN 80-7168-540-2

3 Hudební výchova a kurikulum

3.1 RVP⁹⁸

Potřebu proměnit zavedené kurikulum pocítilo české školství již na konci minulého století. Soustavně začalo připravovat nový koncept, který začal platit ve školním roce 2007/2008. Předcházela tomu soupis vzdělávacích intencí z roku 2001, který se nazývá Bílá kniha. V roce 2007 byly zrušeny tehdejší školní osnovy a začal platit Rámcový vzdělávací program (RVP). Rámcový vzdělávací program podporuje současné pedagogické tendence upozorňující především na jednotu vzdělávání a výchovy – chce vychovat vzdělaného, kriticky myslícího, tvořivého, všestranného a harmonicky rozvinutého jedince. Rámcový vzdělávací program není tak striktně vymezen v jednotlivých předmětech a umožňuje větší vzájemnou propojenost a souvislost předmětů. Kladou se mnohem větší nároky na školu, žáka i učitele, který je svobodnější, ale také samostatnější a musí se s tímto faktem vyrovnat svým celoživotním vzděláváním.

Vondráček⁹⁹ připomíná, že „nové kurikulární dokumenty preferují: 1. integrativní vazby mezi předměty, 2. diferencované vyučování – zohlednění individuálních dispozic žáků, 3. vyučování progresivními metodami a 4. důraz na chápání souvislosti mezi poznatky a činnostmi.“

3.1.1 Struktura

RVP je rozčleněno do vzdělávacích oblastí, které jsou konkretizovány do vzdělávacích oborů, tedy možnými předměty. Cíle vzdělávání jsou formulovány tzv. očekávanými výstupy. Očekávané výstupy udávají, co by měl žák na konci daného období zvládnout a jakými dovednostmi by měl disponovat. První stupeň je rozdělen do dvou období – prvního a druhého. První období zahrnuje úsek studia od 1. do 3. třídy, druhé období náleží 4. a 5. třídě. RVP doporučuje učivo, tedy témata, kterých by se měl učitel za dané období dotknout.

⁹⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2015-08-31].

JEŽIL, P. Hudební výchova z pohledu rámcového vzdělávacího programu. *Hudební výchova*, 2007, ročník 15, číslo 2, str. 19–20.

⁹⁹ VONDRAČEK, V. Využití počítačů v hudebním vzdělávání. *Hudební výchova*, 2008, ročník 16, číslo 2, str. 19

Kromě vymezení učiva a jeho cílů doprovází RVP také tzv. klíčové kompetence a průřezová témata. „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“¹⁰⁰ Klíčové kompetence nestojí samostatně, ale jsou integrovány do předmětů a do jednotlivých úloh, ve kterých je žáci rozvíjejí. Cílem je, aby si je každý žák osvojil na jemu přístupné úrovni a dokázal je dále využívat pro příští učení a vlastní rozvoj v budoucím životě. Řadí se sem kompetence k učení, k řešení problémů, sociální a personální, komunikativní, občanské a pracovní.

Průřezová témata jsou doplňující témata, která se zaměřují na současné problémy ve světě. Ve vyučování obvykle nejsou zařazena jako jednotlivé předměty, ale tyto předměty jsou průřezovými tématy doplněny a propojeny s nimi. Školy mají povinnost je do daných období zapojit. Cílem průřezových témat je rozvoj především postojů a hodnot u žáků. Dávají prostor k třídní diskusi a vlastnímu uplatnění žáka. „Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností.“¹⁰¹ V základním vzdělávání se průřezová témata seskupují do oblastí: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova.

3.2 Hudební výchova

V současném kurikulu, kterým je Rámcový vzdělávací program pro základní školy, je hudební výchova zařazena do vzdělávací oblasti Umění a kultura, která je charakterizována takto: „Vzdělávací oblast Umění a kultura umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu. Kulturu

¹⁰⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2015-08-31]., str. 14

¹⁰¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2015-08-31]., str. 90

jako procesy i výsledky duchovní činnosti, umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence, i jako neoddělitelnou součást každodenního života (kultura chování, oblékání, cestování, práce). Umění jako proces specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky.“¹⁰²

Do vzdělávací oblasti Umění a kultura spadá kromě hudební výchovy také výchova výtvarná. Variabilně by sem náležela také dramatická výchova, která se zatím zařazuje do doplňujících vzdělávacích oborů.

„Hudební výchova vede žáka prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace. V etapě základního vzdělávání se tyto hudební činnosti stávají v rovině produkce, recepce a reflexe obsahovými doménami hudební výchovy.“¹⁰³

Jak je uvedeno v RVP, všechny hudební činnosti se propojují, vzájemně ovlivňují a tvoří tak žákovu osobnost. Rozvíjejí jeho hudebnost, jeho schopnosti i dovednosti. Rámcový vzdělávací program závazně určuje očekávané výstupy v prvním a druhém období a doporučuje učivo, které by nemělo být vynecháno.

Lišková¹⁰⁴ vidí RVP velmi pozitivně, protože je nyní umožněno přistupovat k výuce v širokých souvislostech. V rámci hudební výchovy se také utváří osobnost žáka a naplňují se tím tzv. klíčové kompetence, které propojují všechny vzdělávací oblasti. Výhodou je, že hudební aktivity jsou převážně činnostní a k jejich splňování je potřeba kreativita žáků. Prožitky jsou potom o to intenzivnější. Důležité jsou rovněž mezipředmětové přesahy, které se v hudební výchově dají dobře využít. Ježil¹⁰⁵ dodává, že v současné škole se v hudební výchově nejvíce snažíme o akcentování důrazu na tvořivé prvky a činnosti a odklonu od pamětního učení hudebních faktů. Dítě má právo si vyzkoušet a formovat svoje vlastní hudební vyjádření s vlastními charakteristikami. Ježil zjišťuje, že současná podoba pojetí

¹⁰², ¹⁰² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2015-08-31]., str. 64

¹⁰⁴ LIŠKOVÁ, M. *Hudební výchova pro 1. stupeň ZŠ, metodická příručka*. 1.vydání. Praha : SPN, 2007. 104 s. ISBN 978-80-7235-345-3

¹⁰⁵ JEŽIL, P. Hudební výchova z pohledu rámcového vzdělávacího programu. *Hudební výchova*, 2007, ročník 15, číslo 2, str. 19–20.

hudební výchovy se příliš nevzdaluje od novátorských myšlenek tzv. nového pojetí, které bylo zavedeno v československých školách v druhé polovině dvacátého století.

3.2.1 Poslech

V RVP jsou popsány poslechové činnosti: „Obsahem poslechových činností je aktivní vnímání (percepce) znějící hudby, při níž žák poznává hudbu ve všech jejích žánrových, stylových i funkčních podobách, učí se hudbu analyzovat a interpretovat.“¹⁰⁶

Učivo konkretizuje, že by se během výuky na prvním stupni dítě mělo setkat s vlastnostmi tónu, souzvuky, hudebně výrazovými prostředky, mělo by se seznámit s lidským hlasem (a vokální hudbou) a hudebním nástrojem (a instrumentální hudbou). Žák prvního stupně by se měl učit rozlišovat hudební styly a žánry, odlišovat hudební formy a učit se slovy hudbu popsat.

3.3 Učebnice

V současném českém vzdělávacím systému existují pouze dvě řady učebnic hudební výchovy pro první stupeň, kterým byla udělena schvalovací doložka Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

„Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v souladu s § 27 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání uděluje a odnímá učebnicím a učebním textům pro základní a střední vzdělávání schvalovací doložku na základě posouzení, zda jsou v souladu s cíli vzdělávání stanovenými školským zákonem, vzdělávacími programy a právními předpisy. Seznam učebnic a učebních textů, které mají platnou schvalovací doložku, zveřejňuje ministerstvo ve Věstníku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a na internetových stránkách ministerstva (www.msmt.cz).“¹⁰⁷

Ministerstvo obvykle doložku uděluje na dobu určitou, a to zpravidla na šest let.

Dle internetových stránek MŠMT mohou školy využívat i výukové materiály a učebnice, které doložku MŠMT nemají. Musejí ale splňovat výše uvedená kritéria a být

¹⁰⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2015-08-31]., str. 65

¹⁰⁷ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/sdeleni-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-platnosti-schvalovacich-dolozek-udelenych-ucebnicim-a-ucebnim-textum-v-souvislosti-s-vydanim-rvp-zv?highlightWords=dolo%C5%Beka>

v souladu s pedagogickými a vzdělávacími zásadami. Za vyhovující výukové materiály a jejich vhodnost zodpovídá vždy ředitel nebo ředitelka školy.

Dvě řady učebnic hudební výchovy, které schvalovací doložku obdržely, vydává nakladatelství SPN a Nová škola Brno. Autory učebnic nakladatelství SPN jsou Mgr. Marie Lišková ve spolupráci s Mgr. Lukášem Hurníkem. Nová škola Brno představila učebnice Jindřišky Jaglové.

3.3.1 Nakladatelství SPN (Mgr. Marie Lišková, Mgr. Lukáš Hurník)

Tyto barevné a obrázkové učebnice jsou vždy rozčleněny do dvaceti setkání. Každé setkání má svoje tematické zaměření (Počasí, Zvířátka, Vlak, Koncert,...). V každém setkání jsou obsaženy různé hudební činnosti, teorie a hry. V žádném setkání ale nechybí aspoň jedna píseň a poslech. Učebnice obsahují také různé motivační prvky jako například křížovky, hádanky nebo obrázky s úkoly. Objevuje se zde ustálená grafika – symboly označující jednotlivé druhy hudebních činností.

Každý díl obsahuje kolem čtyřiceti písní a dvaceti poslechových skladeb. Od druhého ročníku učebnice počítá s intonačním výcvikem.

V rámci ročníku byla vydána ke každé učebnici také metodická příručka. Ke každému setkání autoři vypracovali tzv. hudební nápadník, který obsahuje podrobně rozepsané návody k učebnici. Především nabízí teoretická východiska, upozorňuje učitele na případné chyby žáků, inspiruje hrami a úkoly. Ke každé učebnici bylo vydáno CD.

3.3.1.1 Poslech

Učebnice počítá s poslechovou skladbou v každém setkání, během školního roku by děti měly poslouchat kolem 20 poslechových skladeb. Autoři v každém díle vybrali určitý počet (6-10) skladeb, které zamýšleli k trvalému osvojení. V obsahu, kde jsou skladby zvýrazněny tučným písmem, je upozornění, že k těmto skladbám je vhodné se opakovaně vracet. V prvním ročníku mezi skladby patří například Smetanova Vltava, ve druhém Bartholdyho Svatební pochod, třetí by si měli osvojit Chopinovu Polonézu A dur, ve čtvrté třídě to je například Oktet B dur od J. Myslivečka a v páté třídě by se měli vracet ke skladbě Bugatti step od Jaroslava Ježka.

3.3.2 Nakladatelství Nová škola (Jindřiška Jaglová)

Nakladatelství Nová škola má učebnice až pro druhý ročník a vyšší ročníky. Pro žáky prvních tříd vydalo soubor pracovních listů. Pracovní listy jsou zpravidla oboustranné. Na přední straně se nachází dvě až tři písně, na druhé straně jsou úkoly, které se písní týkají. Pracovní listy i učebnice jsou černobílé. Soubor pro první třídu je přímo určen pro vybarvení. Učebnice nezahrnují vnitřně členěný obsah. V učebnici je kladen důraz zejména na zpívání písní a recitaci básniček a říkadel, objevuje se také teorie a řídčeji poslech. Od třetího ročníku jsou zařazeny také doplňující a hravé úkoly.

Podobně jako u učebnic nakladatelství SPN je i v této řadě obsaženo kolem 40 písní v jednom díle. Poslechových skladeb se objevuje pouze kolem deseti v jednom díle. I tuto učebnicovou řadu doplňují metodičtí průvodci. Průvodce již obsahuje vnitřní členění. Je členěn do měsíců a jednotlivých hodin. Každá hodina je velmi podrobně popsána – jak metodicky, tak obsahově. Již od první třídy se objevují promyšlená průpravná cvičení (dechová, hlasová,...). Chybí zde rozvíjící pokyny pro práci s písní. Naopak propracovanější je popis práce s pohybem.

3.3.2.1 Poslech

V učebnicích Nová škola se vyskytuje pouze kolem deseti poslechových skladeb za rok. Učebnice nemají vlastní CD, vycházejí převážně z audiokazet učebnic „My pozor dáme a posloucháme“ (J.Herden), na které odkazují. K poslechu se v metodických příručkách ale neobjevují žádná doporučení k poslechu, návrhy úkolů nebo inspirace pro učitele. Také obsahově se poslechová část liší od učebnic SPN, najdeme zde k poslechu například písně Karla Hašlera, ukázky různých žánrů, ale také díla českých i světových klasiků.

4 Hudba a poslech jako terapie

Hudba je krásnou záležitostí a úzce souvisí se životem člověka. Děti se ve škole učí hudbu objevovat a rozumět jí, dospělým tvoří průvodce na jejich životní cestě. Kromě toho, že z hudby máme požitky, má hudba i jiné účinky. Svou silou dovede také léčit. Jejích léčivých účinků můžeme preventivně využít i ve škole.

4.1 Úvod do muzikoterapie

Je dokázáno, že napříč celými dějinami lidé zpívali a tančili. Zcela jistě to nedělali pro peníze nebo prestiž, ale byla to jejich přirozená potřeba. Jak píše Zeleiová¹⁰⁸ zpěv léčil jedince, vztahy i společnost. Dříve byla hudba a její účinky spjaté s šamany a etnickými rituály, které sloužily k očištění mysli a uvolnění emocí.

V dnešní době chápeme muzikoterapii jako hudebněvědný obor kolísající mezi hudební psychologií, pedagogikou, sociologií, etnologií, hudební akustikou a hudební teorií. I z tohoto důvodu má muzikoterapie nejrozumnější výchozí postavení.¹⁰⁹ Slovo muzikoterapie, česky hudební terapie nebo hudební léčba, je kombinací řeckého výrazu *therapeia* (=léčba, ošetřování) a latinského slova *musica* (=hudba).¹¹⁰ Definice tohoto oboru obvykle nejsou zcela vystihující a přesné, v některých případech mohou vyznít až jako podhodnocující.

Americká asociace pro muzikoterapii definuje tuto disciplínu takto: „Muzikoterapie je použití hudby k terapeutickým cílům: znovuoobnovení, udržení a zlepšení mentálního a fyzického zdraví. Je to systematická aplikace hudby řízená terapeutem v terapeutickém prostředí tak, aby se dosáhlo kýžené změny v chování. Hudba pomáhá jedinci v rozvíjení jeho celkového potenciálu a přispívá k jeho větší sociální přizpůsobivosti. Muzikoterapie je plánovitě a kontrolovaně použití hudby k terapeutickým účelům s dětmi, mládeží a dospělými se zvláštními potřebami na základě sociálních, emocionálních, fyzických nebo duševních omezení. Při formulaci léčebných a tréninkových cílů se oslovují čtyři funkční oblasti: sociální, psychologická, fyzická a intelektuální.“¹¹¹

Oproti tomu Kanadská asociace pro muzikoterapii vysvětluje termín muzikoterapie následovně: „Muzikoterapie je kvalifikované a odborné využití hudby a hudebních elementů akreditovaným muzikoterapeutem tak, aby se podařilo, zachovalo a obnovilo mentální,

¹⁰⁸ ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie I*. 1.vydání. Praha : Portál, 2007. 256 s. ISBN 978-80-7367-237-9

¹⁰⁹ ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie I*. 1.vydání. Praha : Portál, 2007. 256 s. ISBN 978-80-7367-237-9, str. 27

¹¹⁰ LINKA, A. *Kapitoly z muzikoterapie*. 1.vydání. Brno: Gloria, 1997. 155 s. ISBN 80-901834-4-1, str. 36

¹¹¹ LINKA, A. *Kapitoly z muzikoterapie*. 1.vydání. Brno: Gloria, 1997. 155 s. ISBN 80-901834-4-1, str. 28

fyzické, emocionální a spirituální zdraví. Hudba má neverbální, kreativní, strukturální a spirituální kvality. Ty se využívají v terapeutickém vztahu, aby se podpořil kontakt, interakce, sebevědomí, učení, sebevyjádření, exprese, komunikace a osobnostní vývoj. Podle povahy se muzikoterapie koncentruje na kreativní použití hudby, zaměřuje se na vnitřní rezervy klienta, často nevyužité, aby mu tak dopomohla využít jeho velký potenciál.“¹¹²

Hlavním cílem léčby hudbou je pozvednout duševní, tělesné i emocionální zdraví klientů a udržet jej po co nejdelší dobu.

4.2 Pohled do dějin

Linka¹¹³ připouští, že ač je muzikoterapie velmi tradiční obor, její počátky se dokladují až do starověku, jako věda byla medicínou uznána teprve nedávno.

Muzikoterapie byla využívána už ve staré Číně. Prameny nás zavedly také k Peršanům, Židům, Babyloňanům, Římanům i Řekům. U Řeků se poprvé objevuje termín spojený s hudební léčbou – „melotherapia“, tedy léčba melodií. Linka i Zeleiová uvádějí příklad z Bible, kdy je král Saul vyléčen ze svých depresivních nálad Davidem, který mu hraje na harfu.

Mezi aktivní příznivce muzikoterapie patřili také učenci světového významu – Pythagoras, který si vytvořil vlastní léčebnou metodu, Platón, který muzikoterapii teoreticky rozvinul, a Aristoteles, ten tuto disciplínu podpořil úvahami o hudbě a duševní očistě. Muzikoterapie se rozšířila také arabským směrem, aktivně se o ni zajímal lékař a filosof Avicenna.

Muzikoterapie se v průběhu našich dějin pomalu rozvíjela, střídala se období většího rozmachu a úpadku v zapomnění. Především v době objevů se těmto vědám nevěnovala taková pozornost jako nově vyzkoumaným poznatkům.

V moderních dějinách si muzikoterapie postupně budovala svoje místo. Nejprve na přelomu 19. a 20. století a později ve 30. letech minulého století se uskutečnily první výzkumy týkající se účinku hudby na lidský organismus. V této době se začala formovat velmi výrazná americká škola, která měla nejlepší úroveň. Již během druhé světové války byla muzikoterapie integrována do prevence v americké armádě. V této době se rozmohly

¹¹² ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie I*. 1.vydání. Praha : Portál, 2007. 256 s. ISBN 978-80-7367-237-9, str. 29

¹¹³ LINKA, A. *Kapitoly z muzikoterapie*. 1.vydání. Brno: Gloria, 1997. 155 s. ISBN 80-901834-4-1

sebevraždy vojáků a vliv hudby se ukázal jako účinný prostředek proti sebevraždám. Zlatý věk muzikoterapie, takové, jako známe v dnešní době, nastal právě po druhé světové válce. V USA proběhly další výzkumy pod vedením zkušených odborníků – Christopha Schwabeho a Julliety Alvin. Postupně se začala zakládat muzikoterapeutická zařízení. V roce 1950 vznikla americká asociace, ze které se později stala American music therapy association, instituce, která funguje až do dnešní doby a určuje kritéria vzdělávání a klinické praxe pro muzikoterapeuty, stanovuje normy a vydává časopisy. Muzikoterapie se jako věda i studijní obor postupně rozšířila do dalších čtyřiceti světových států.

V České republice se začala vůbec poprvé muzikoterapie používat v bohnické psychiatrické léčebně. Později se v roce 1975 zformovala Pracovní skupina pro muzikoterapii, která funguje při České lékařské společnosti, v psychiatrické sekci a vede ji RNDr. Jitka Schánilcová-Vodňanská, díky své systematické a dlouholeté práci jedna ze současných nejvýraznějších osobností muzikoterapie u nás. Dále při České hudební společnosti pracuje Muzikoterapeutická sekce, kterou řídí Míla Smetáčková. V roce 2003 založil Mgr. Zdeněk Šímanovský a jeho kolegové Sekci muzikoterapie pracující při České psychoterapeutické společnosti ČLS, které Šímanovský předsedá.

U nás jsou pravidelně pořádány nejrůznější kurzy pod vedením odborníků.

Linka se zamýšlí nad důvody, proč se muzikoterapie stala zejména v poslední době tak oblíbenou. Dochází k závěru, že nejvýznamnějším důvodem je fakt, že léčba nebolí, neunavuje, a jedná se celkově o příjemnou záležitost.

4.2.1 Paradigmata v muzikoterapii¹¹⁴

V průběhu dějin se ustálila v muzikoterapii čtyři paradigmata. Poukazují na to, jak si lidé vysvětlovali působení hudby. Svoje místo mají i v dnešní podobě muzikoterapie.

1. Magické paradigma – nejstarší paradigma, které je založené na předsvědčení o léčebných účincích hudby, Zeielová zestručňuje na „hudební placebo efekt“
2. Matematické paradigma je spojováno zejména se starým Řeckem. Jeho základem je řád a systém, také harmonie jako prezentace pořádku a vzájemně vyváženě rozměry hudebních nástrojů. Využívá rovněž prvky fyziky, zejména fenomén rezonance.

¹¹⁴ ZEILEIOVÁ, J. *Muzikoterapie I*. 1.vydání. Praha : Portál, 2007. 256 s. ISBN 978-80-7367-237-9, str. 18–27

Zastává názor, že chvění strun u hudebních nástrojů mají vliv na rozechvění jednotlivých částí těla a dále na vegetativní procesy. Lidský duch je tedy léčen přes tělo.

3. Medicínské paradigma se projevuje zejména ve středověku, ale počátky jsou už ve starověku. Dostává se proti sobě tzv. alopatický a izopatický princip léčby. Alopatický princip léčby je založen na tom, že se nemocnému se předkládá hudba opačného charakteru, než v jaké je nemocný náladě. Izopatický přístup je jeho opakem. Chorému předkládá hudbu, která je charakterem příbuzná s jeho rozpoložením. Linka popisuje, že v Řecku se během léčby nejprve hrála hudba izopatická, postupně se proměňovala, a tím se proměňovalo i chování a prožitky pacienta.
4. Psychologické paradigma se nejvíce uplatnilo během dvacátého století, kdy se začíná více projevovat psychologická léčba. Hudba je aplikována ke snížení napětí a nastolení určitých pocitů. Cílem je zprostředkovat komunikaci a umocnit prožitky pacienta. Důležité je úzké seznámení s pacientem, protože hudba v každém z nás probouzí jiné reakce.

Zeleeiová¹¹⁵, nabízí přehled paradigmat a jejich působení:

<i>Vysvětlení působení hudby</i>	Koncept řešení problému	Způsoby změny	Hudební prostředky změny	Nehudební prostředky změny	Dnešní využití
Magické paradigma	víra v magickou moc hudby, uvolňování emocí	změněný stav vědomí	ostinátne rytmické figury, gradace, společný zpěv, tanec	víra ve vyšší moc, společenství a rituál	hudební trans Guided imagery and music
Matematické paradigma	měření matematicko-fyzikálních podobností kosmických,	rezonancí změněná frekvence lidských orgánů	princip konsonance, základy harmonie	víra v jednotu univerza, etnické snažení	kosmická MT*, new age MT, morfo-

¹¹⁵ ZELEEIOVÁ, J. *Muzikoterapie I*. 1.vydání. Praha : Portál, 2007. 256 s. ISBN 978-80-7367-237-9, str. 26

	lidských a hudebních parametrů				logická MT
Medicínské paradigma	ovlivňování fyziologických reakcí, odstranění somatických symptomů	ovlivnění neurovegetativního a endokrinního systému	percepce izohudby, dynamická katarze	estetický ideál doby a jednotlivce	izoprincip hudební farmakol. paliativní MT
Psychologické paradigma	umožnění plného prožívání, probouzení emocí, smyslu, hodnot	otevření otázky smyslu, hodnoty a zaměření člověka	hudební komunikace, asociace, specifická indikace	víra v kompetenci terapeuta, lidský vztah	všechny psychoterapeuticky a pedagogicky orientované MT

* MT = muzikoterapie

4.3 Muzikoterapie v praxi

4.3.1 Terapeut a klient

Muzikoterapeutického procesu se účastní terapeut a klient.

Klientem může být kdokoli, léčba není nijak věkově omezena. Buď se jedná o léčbu nemocného klienta nebo práci s klientem zdravým. Pro zdravého klienta slouží muzikoterapie jako ochrana zdraví a jeho podpora.

Celou proceduru vede terapeut. Je nutné, aby byl dostatečně terapeuticky proškolen. Jeho zaměření je velice rozsáhlé – měl by ovládat hudební analýzu, kompozici, klinickou psychologii, ale také otázky neurologické a pedagogické. Klíčové jsou rovněž osobní dispozice ve vztahu k druhým lidem, kupříkladu empatie nebo pokora.

Terapeut sleduje klientovy potřeby. Klient přichází s vlastními životními zkušenostmi a pocity a problémy. Terapeut je zodpovědný za celý proces a vhodné řešení klíčových otázek.

4.3.2 Druhy muzikoterapie

Muzikoterapii lze rozdělit podle různých kritérií:

a) podle směřování terapie

Podle směřování terapie můžeme muzikoterapii rozdělit na autoterapii a heteroterapii.

Autoterapie, tedy sebeléčba, je terapie, kterou na sebe aplikuje jedinec sám.

Často bývá aplikována po ukončení psychoterapie v některém ze zařízení. Obvykle se jedná o prevenci a nastolení psychické rovnováhy. Autoterapii v dnešní době často provozuje laická veřejnost. Její výhodou je větší soukromí.

V heteroterapii směřuje léčba od terapeuta ke klientovi. Zpravidla se provádí v odborných zařízeních. Výhodou heteroterapie je zaručená odbornost terapeuta, díky kterému je terapie účinnější.

b) podle počtu klientů

Podle počtu současně se léčících klientů můžeme muzikoterapii rozdělit na individuální, skupinovou a hromadnou.

Při individuální terapii se terapeut věnuje jedinému klientovi.

Ve skupinové terapii se nachází více účastníků, obvykle 12-20. Skupina může být uzavřená (fixní), kde se klienti navzájem znají a dokončí společně celou etapu, anebo otevřená (variabilní), kdy se počty účastníků mohou v průběhu obměňovat.

Hromadnou terapií nazýváme skupinu, kde se aktivně zapojuje více než 20 účastníků. Obvykle se jedná například o terapeutický koncert nebo recitál.

c) podle věku, pohlaví, nemoci

Podle věku můžeme specifické terapeutické skupiny rozdělit na dětské, dospělé a seniorské. Podle pohlaví dělíme uskupení na ženská, mužská, smíšená a podle nemocí můžeme odlišovat skupiny například na skupiny neurotiků, psychotiků, apod.

d) podle hudebního dění

Pravděpodobně nejdůležitější dělení je na základě samotné náplně muzikoterapie. O formě její aplikace rozhoduje terapeut. Muzikoterapii můžeme rozdělit na aktivní a pasivní.

Aktivní muzikoterapie probíhá skrze vlastní aktivní činnost klienta. Klient může vyvíjet hudební aktivitu sám nebo spolu s terapeutem. Obvykle se jedná o zpěv nebo hru na hudební nástroj. Její zaměření je více kreativní.

Pasivní, nebo-li receptivní forma muzikoterapie je založena na poslechu klienta. Hudba může přicházet z hromadných sdělovacích prostředků nebo z přehrávacího zařízení. Může být také živá.

4.3.3 Poslech v muzikoterapii

„Při poslechu hudby byl člověk tak zaplněn krásou, že zapomněl na bolesti i starosti.“

Platón

Odvětví receptivní muzikoterapie je založeno právě na poslechu. Zejména na poslechu hudby, ale také poslechu zvuků, šumů i ticha. Je to pravděpodobně tradičně nejpoužívanější forma v historii a dnes ji využívá zejména medicínský koncept.

„Receptivní muzikoterapie využívá hlavně reprodukovanou, umělou hudbu a různá zvuková média. Skládá se ze strukturovaného poslechu a vnímání této hudby, případně zapojuje i jiné smysly, než pouze sluch – využívá zvukovou představivost, vizualizaci a imaginaci, pohyb, tanec, apod.“¹¹⁶ Pracuje také s lidským tělem a jeho vnitřním napětím. Napětí mezi tóny působí na svalové stahy, dýchání i na náladu. Může operovat i se změnou vědomí a navodit zvukový trans.

Receptivní muzikoterapie je formou, která se snadno využívá v autoterapii. Oblíbené jsou tzv. hudební receptáře nebo hudební lékárny, což jsou záznamy skladeb vhodných pro terapii. Účinkují proti psychické stísněnosti, vyčerpání, dovedou zlepšit citové rozpoložení. „Hudba evokuje vzpomínky, asociace klienta a zpřístupňuje nevědomý materiál. V tradiční podobě receptivní muzikoterapie se před samotným poslechem hudby aplikovala vstupní relaxace, která usnadňovala vynoření představ a myšlenek. Po poslechu následoval rozhovor.“¹¹⁷

Zeleeiová popisuje, že percepce a příjem hudby je závislý na zkušenostech každého jedince a jeho hudebních schopnostech. Značnou roli hraje výběr hudby, který by terapeut měl co nejvíce přizpůsobit zkušenostem a preferencím klienta, schopnosti koncentrovat se a terapeutickému záměru. Linka zdůrazňuje, že se nemusí jednat přímo o meditační hudbu,

¹¹⁶ ZELEEIOVÁ, J. *Muzikoterapie I.* 1.vydání. Praha : Portál, 2007. 256 s. ISBN 978-80-7367-237-9, str. 47

¹¹⁷ <http://www.muzikoterapie.cz/muzikoterapie-popis-nekterych-muzikoterapeutickych-technik>

k muzikoterapii se využívá hudba umělecká i neumělecká. Nejdůležitější je, aby byla blízká a srozumitelná klientovi.

V některých případech může mít poslech dokonce opačné účinky. Jedná se zejména o případy některých psychotických onemocnění nebo o pacienty trpící psychickou labilitou. U nich hudba může zdůraznit pocit strachu, úzkosti či vytvořit autistické uzavření do vlastního nitra. Důležitou roli hraje terapeut a jeho odborné posouzení klienta, kdy musí vzít v potaz jeho jednotlivá specifika.

„Frank Bleckwedel doporučuje receptivní muzikoterapii aplikovat zejména v psychosomatické oblasti a v oblasti interní medicíny, u předčasně narozených dětí a u vyrovnání se s nemocí a smrtí.“¹¹⁸

4.4 Muzikoterapie ve škole

„Muzikoterapie ve škole nabízí různé možnosti využití. Učí žáky poznávat hudbu sledující mimohudební cíle pro účely reklamy či politiky (tzv. funkční hudba), v našem případě pak terapeutickou pomoc prostřednictvím hudby. Kromě toho odкрývají terapeutické modely ve vyučování nové oblasti kreativního a nekonvenčního styku s hudbou. Tím lze nejen připravit cestu k chápání experimentální hudby, nýbrž prověřit i potenciál uměleckých možností na hranici akustických jevů. Konečně lze prostřednictvím těchto modelů nabídnout žákům možnost sebepoznání. Kreativní prostředí všestranně podporuje jejich osobnostní vývoj, dochází k osvojování si metod (například uvolnění, překonávání stresu), které mohou později sami preventivně použít. Muzikoterapeutické metody se osvědčily i při zvládání problémů skupinové integrace, sociálního napětí ve třídě, atp.“¹¹⁹

Velmi hojně se muzikoterapie využívá ve speciální pedagogice. Nejčastěji se tímto způsobem pracuje s dětmi s fyzickým i mentálním postižením. Existuje několik konceptů práce s takto postiženými dětmi: ¹²⁰

¹¹⁸ ZELEDIOVÁ, J. *Muzikoterapie I*. 1. vydání. Praha : Portál, 2007. 256 s. ISBN 978-80-7367-237-9, str. 143

¹¹⁹ MASTNAK, W. Muzikoterapie ve škole. *Hudební výchova*, 2003, ročník 11, číslo 1, str. 8–9.

¹²⁰ ZELEDIOVÁ, J. *Muzikoterapie I*. 1. vydání. Praha : Portál, 2007. 256 s. ISBN 978-80-7367-237-9, str. 51–55

4.4.1 Antroposofická muzikoterapie

Antroposofická muzikoterapie je spojena s osobností Rudolfa Steinera, zakladatele alternativní waldorfské školy. Tento rakouský filosof a myslitel vychází z tzv. antroposofie a eurytmie. Antroposofie je duchovědná filosofie, zaměřující se na trojčlennost člověka – na jeho tělo, duši a ducha. Eurytmie je druhem pohybového umění. Steiner také hudbu chápe jako duševně duchovní kvalitu. „Antroposofická muzikoterapie je v souladu s moderním celostním pohledem na člověka.“¹²¹ Při terapii je důležitá vyvážená práce s klientem. Tento druh muzikoterapie využívá starobylé hudební nástroje, jako je lyra, loutna, šalmaj nebo gong, které rezonují s tělem. Klienti pod vedením terapeutů si také vyrábějí originální nástroje z přírodních zdrojů.

4.4.2 Orffovská muzikoterapie

Zakladatelkou toho směru muzikoterapie se stala druhá manželka skladatele Carla Orffa Gertruda Orff v německém Mnichově. Orffovská muzikoterapie pracuje převážně s mnohonásobně postiženými dětmi. Její snahou je zapojení všech smyslů dětí. Cílem metody je, aby děti tvorbu plně prožily.

4.4.3 Ortopedagogická muzikoterapie

Označení komplexně zahrnuje muzikoterapii, která je zaměřena na klienty s motorickým a mentálním postižením. „Ortopedagogická muzikoterapie se u těchto osob snaží stimulovat a rozvíjet latentní schopnosti a dovednosti, aby jim tak umožnila lepší kontakt s okolím.“¹²²

4.4.4 Polyestetická muzikoterapie

Koncepce se inspiroje pediatrem C.Thomasem. Jeho myšlenky dále rozpracovali W.Roscher a W.Mastnak. Koncepce je orientována na děti s kombinovaným postižením. Zahrnuje projekty věnující se zvukově-scénické improvizaci. Klade důraz na multisenzorické vnímání. Děti si například vyrábějí vlastní hudební nástroje z odpadových surovin.

¹²¹ WEBER, J. Muzikoterapie – zkušenost s hudbou. *Hudební výchova*, 2008, ročník 16, číslo 3, str. 48–49.

¹²² ZELEDIOVÁ, J. *Muzikoterapie I*. 1.vydání. Praha : Portál, 2007. 256 s. ISBN 978-80-7367-237-9, str. 53

4.4.5 Rekreativní muzikoterapie

Druh muzikoterapie vhodný zejména pro tělesně a mentálně postižené klienty. Jedná se o hraní těchto klientů v hudebních kapelách a orchestrech. Účinek přichází zejména v podobě sociální, lidé se aktivně zapojují a mají dobrý pocit sami ze sebe. V České republice si veřejnost podmanila kapela The tap tap, která je tvořena současnými i bývalými studenty Jedličkova ústavu. Její úspěchy se dostávají i za hranice naší republiky.¹²³

4.4.6 Tvůrčí muzikoterapie

Ve Velké Británii byla v 70.letech minulého století založena škola P.Nordoffa a C.Robbinse, která dostala název tvořivá nebo kreativní muzikoterapie. Brzy se rozšířila i do dalších států. Škola pracuje s autistickými a duševně postiženými dětmi. Využívá dialogickou metodu. Léčí pomocí hlasu terapeuta a klavíru. V dnešní době škola úspěšně pracuje kromě dětí také se seniory a pronikla tím do oblasti geriatrie.

¹²³ www.thetaptap.cz/#!kapela

5 Výzkumná část

„Ať se nám to líbí či nelíbí, žijeme ve znějícím prostředí a hudba je jeho přirozenou součástí. Dokonce jsme se na tento fakt tak adaptovali, že zvuky a s nimi i hudbu bereme jako kulisu, neregistrujeme ani jejich informativní, ani estetickou hodnotu. Zdá se, že se člověk bude muset znovu učit naslouchat svému okolí, učit se reagovat na významné podněty, kterých je na prahu třetího tisíciletí požehnaně. Takový úkol patří bezesporu škole a především hudební výchově.“

„Dovednost soustředit se na hledání závažných zvukových informací se dostatečně nepochvíje.“

Jaroslav Herden¹²⁴

Tyto výroky Jaroslava Herdena, jednoho z nejvýraznějších hudebních pedagogů naší doby, dokonale popisují současný svět ve vztahu k hudbě a jejímu poslechu, rovněž upozorňují na rizika spojená s poslechem v české škole.

Za pět let svého studia a praxe na Pedagogické fakultě jsem se setkala s poslechovou hodinou na běžné škole, tedy na základní škole bez zaměření na hudební výchovu, pouze jednou. Tento fakt se mi zdá celkem alarmující, a proto jsem postupně došla k myšlence této diplomové práce. Bohužel jsem se setkala i se třídami v běžných školách, kde hudební výchova téměř neprobíhá, anebo je velmi teoretická a je zde minimum hudebních činností. Věřím, že to byly pouze nešťastné shody náhod.

Abych své domněnky dále nepaušalizovala, vypracovala jsem výzkum stavu poslechu v české škole. První fází byl dotazník pro učitele zjišťující stav činností spojených s poslechem.

Úkolem školy je naučit žáky soustředěně poslouchat a reagovat na hudební podněty. Rovněž je seznámit s klasickou hudbou našich i zahraničních autorů a vypěstovat v dětech co nejvíce pozitivní vztah k hudbě. Tím se také vytváří základna pro druhý stupeň, kdy žáci prostupují do větších detailů a důkladněji se seznamují s dějinami hudby. Ale v praxi to není tak snadné. Běžná škola má dotaci jedné hodiny hudební výchovy týdně, což není mnoho.

¹²⁴ HERDEN, J. *Hudba jako řeč*. 1. vydání. Praha : Scientia, 1998. 89 s. ISBN 80-7183-126-3, str. 11, 16

Některé učebnice přesto počítají až s dvaceti poslechy za rok. Je na učiteli, co stihne nebo vybere, a jsem přesvědčena o tom, že právě výběr může být klíčový. Pro spoustu dětí je klasika zcela neznámá, protože ji z rodiny neznají – s rodiči ji neposlouchají, koncerty ani divadla nenavštěvují. Samozřejmě ji neumějí poslouchat, protože to je celkem náročné a může v nich vzbudit zvláštní reakci. Troufám si říci, že zvláště pro takové děti je výběr skladeb k poslechu vyloženě důležitý. Pokud je dotace hodin hudební výchovy jedna hodina týdně a ne všechny hodiny jsou jistě poslechové, kolik nám jich za rok zbude? Jsem přesvědčená o tom, že pokud učitel zvolí skladbu, která dětem lidově řečeno „nesedne“, nebo je nezaujme, případně se jim přímo nelíbí, příště budou k poslechu přistupovat s velkými předsudky a možná i nezájmem, protože nebudou mít motivaci se poslechu věnovat. Druhou variantou je, že poslech budou zařazovat pouze proto, že ho doprovázejí zajímavé aktivity. To ale vzhledem k poslechu a vztahu k hudbě nic nemění.

Z tohoto důvodu jsem rozhodla „zjistit typologii“ skladeb, které děti samy označí za preferované, a použít je pro další výuku. Dále také vypožorovat, které skladby děti příliš neoslovily, abych se jich mohla spíše vyvarovat – alespoň v tomto školním věku.

V neposlední řadě jsem chtěla ověřit, že je motivace pro poslech opravdu tak důležitá, jak se domnívám. Prostřednictvím experimentu jsem třídám představila skladbu podle výběru a metodických rad učebnic a v kontrastu skladbu, která vyšla nejlépe v šetření, a vlastní návrh, jak s ní pracovat.

5.1 Vlastní výzkum

Výzkumná část je rozdělena do dvou oddílů. První oddíl je věnován učitelům a současnému stavu poslechu na prvním stupni základní školy. Druhý oddíl pracuje s žáky a jejich vkusem pro klasickou hudbu. Na základě výsledků šetření navazuji experimentem. Představím dětem skladbu, kterou navrhuje učebnice, včetně jejího zpracování, dále představím žákům skladbu, kterou si v šetření vybrali sami. Žáci určí, která poslechová část hodiny je více bavila, a rádi by si ji v budoucnu zopakovali.

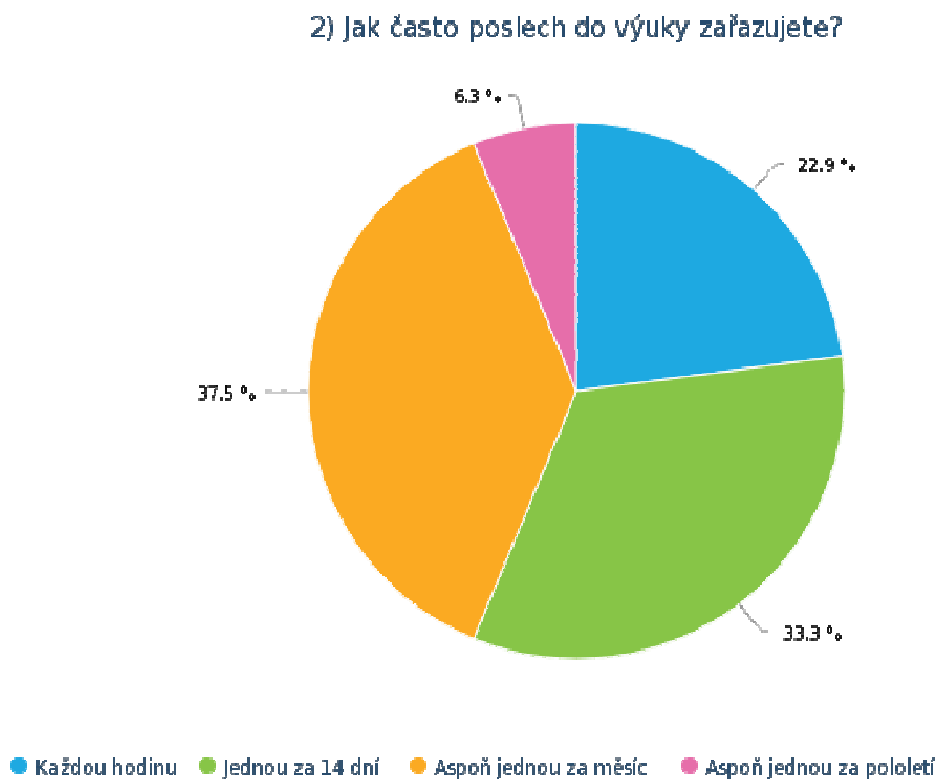
5.1.1 Současný stav poslechových činností v hodinách hudební výchovy

Oslovila jsem učitele a učitelky vyučující na prvním stupni základních škol z celé České republiky s dotazníkem mapujícím stav poslechu a poslechových činností v hodinách hudební výchovy na prvním stupni (viz příloha č.1). Bezmála padesát českých učitelů mi poskytlo informace týkající se jejich pojetí hudební výchovy a poslechu. Návratnost dotazníku byla pouze 33,8 %. Vzhledem ke svým zkušenostem z fakultních praxí jsem si stanovila hypotézu:

Hypotéza 1: Alespoň pětina dotázaných učitelů poslech do výuky nezapojuje vůbec nebo minimálně (1-2x za pololetí).

Moje hypotéza se nepotvrdila – všichni dotázaní učitelé uvedli, že poslech do hodin hudební výchovy pravidelně zařazují. Nejvíce učitelů - téměř 38 % dotázaných uvedlo, že poslech hudby do hodin zapojuje aspoň jednou za měsíc. Podrobnou analýzu ukazuje graf 1.

Graf 1:



Učitelé uvádějí, že poslech hudby je podle nich důležitý, protože se děti učí soustředěně poslouchat a poznávají nové žánry. Poslech hudby podněcuje zájem o hudbu, rozvíjí emocionální prožívání, fantazii a smysl pro estetiku. Někteří učitelé kladou důraz na seznámení s předními skladateli. Potěšilo mě, že si učitelé uvědomují, že klasickou hudbou dětem rozšiřují obzory mimo moderní hudbu, kterou děti obvykle poslouchají, a často je to jejich první setkání s klasickou hudbou. V jednom případě zněla odpověď, že poslech hudby je sice důležitý, ale paní učitelka se potýká s problémem, kdy děti některé žánry zesměšňují – zde by mě zajímalo složení třídy a přístup paní učitelky. Věřím, že kdyby se pokusila vybrat vhodnou hudbu a adaptovat ji k zájmům třídy, třeba by se jí dařilo lépe.

Další otázka byla zaměřena na způsob výběru hudby. Téměř 50 % respondentů odpovědělo, že při výběru navazují na probíranou látku, ve svém vyučování a kladou tedy důraz na mezipředmětové vztahy. Necelých 20 % se snaží výběr empaticky podřídít vkusu dětí, podle toho, jak svoji třídu znají. Značná část se též opírá o učebnice (zejména byly uváděny učebnice nakladatelství SPN, které jsou jedny z nejrozšířenějších).

Dobrym zjištěním pro české školství je, že nikdo z učitelů nevyplnil, že by s dětmi po poslechu neprováděl žádné aktivity. Nejvíce, 20 dotázaných učitelů, se soustředí na pocity žáků při poslechu a s těmi potom dále pracují. Další 32 % uvedlo, že záleží na povaze poslechové skladby, aktivity střídají a přizpůsobují je právě poslouchané skladbě, nejčastěji se pak soustřeďují také na pocity, dále hudebně teoretické otázky, tvořivost nebo na nehumedbní aktivity, které na poslech navazují (kresba,...).

Ve výběru poslechových skladeb získal absolutní prvenství poslech hudby klasické a současné klasické, kterou s dětmi poslouchá polovina dotázaných pedagogů. Rovnocenné patnáctiprocentní skupiny tvoří posluchači dětských písní a lidové hudby. Zbylí respondenti hudbu výrazně střídají.

Do dotazníků jsem chtěla vnést osobitost jednotlivých učitelů a jejich tříd. Chtěla jsem doplnit tvrzení týkající se vztahu dětí k hudbě. Dotazník přinesl některé zajímavé a cenné odpovědi:

„Nejprve kladný vztah a v páté třídě je pak poslech přestává bavit. Proto pak přecházíme na hudbu populární, což je zajímavé víc než klasika.“

„Pozitivní vztah, pokud je jim vhodně předložen. Záleží na věku dítěte. Vyzrálější děti zvládnou v pohodě i náročnější hudbu.“

„Nezaujatý vztah, který se musí vytvářet správnou motivací a výběrem vhodných skladeb.“

„Neutrální až pohrdavý k vážné hudbě, kladný k populární.“

„Takový vztah, jaký si třída s učitelem pomalu vybuduje.“

„Myslím si, že na poslechu děti nejvíc baví očekávání, zda budou hudbu vyjadřovat pohybem nebo bude následovat jiná související aktivita.“

„Baví je aktivita, které u skladeb provádíme a následně právě proto, že si takto skladbu prožili, se jim pak líbí i skladba samotná.“

„Baví je celkové vnímání skladby, jejich představy, nový zážitek..“

„Baví je uvolnění - každý si tam najde, co potřebuje.“

Těší mě, že učitelé hledají, co jejich žáky baví, a snaží se jim to k jejich uspokojení nabídnout. Cítí, že hudba a poslech jsou důležité součásti života, a chtějí dětem rozšiřovat jejich často úzké obzory pomocí zajímavých aktivit.

Zajímalo mě také technické vybavení škol, které poslech hudby může velmi ovlivnit. Polovina respondentů využívá pro poslech přenosný magnetofon. Bohužel pouze 6 dotázaných má k dispozici reproduktory ve dvou rozích třídy. 13 učitelů odpovědělo, že používají počítač, případně program pro interaktivní tabuli. V jednom případě se dokonce používají nahrávky v mobilním telefonu.

Celých 80 % dotázaných čerpá hudbu buď z CD anebo z webové stránky www.youtube.com. V některých případech se stále používají audiokazety, jinde zase výuková CD.

Celých 75 % školských zařízení podporuje v poslechu své školy. Nejčastějším způsobem podpory je umožnění návštěvy koncertů či muzikálů. Dalším způsobem je vhodné vybavení školy, široká CD knihovna či nákup potřebných pomůcek.

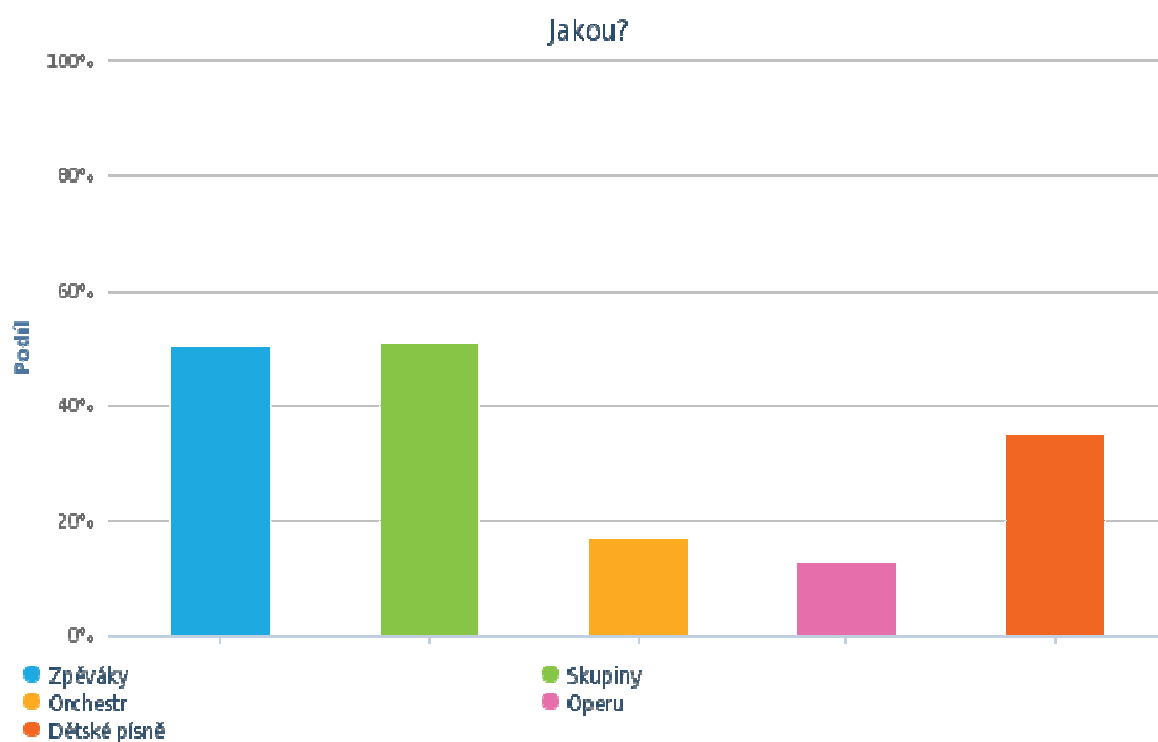
36 dotázaných učitelů uvedlo, že s dětmi navštěvuje edukativní koncerty. Nejčastějším důvodem, proč učitelé s dětmi tyto koncerty nenavštěvují, je finanční situace a nezájem školy, nedostatek nabídek (učitel/ka se sám/a nezajímá), nevědomost vyučujících, kde informace o koncertech najít.

5.1.2.1 První část dotazníku – žáci, jejich vztah k hudbě a jejich rodinné zázemí

První část obsahovala čtyři krátké otázky. Počáteční otázka směřovala k tomu, jestli děti vůbec poslouchají hudbu doma samy nebo se svými rodiči. Téměř v 90 % uvedly, že doma hudbu poslouchají.

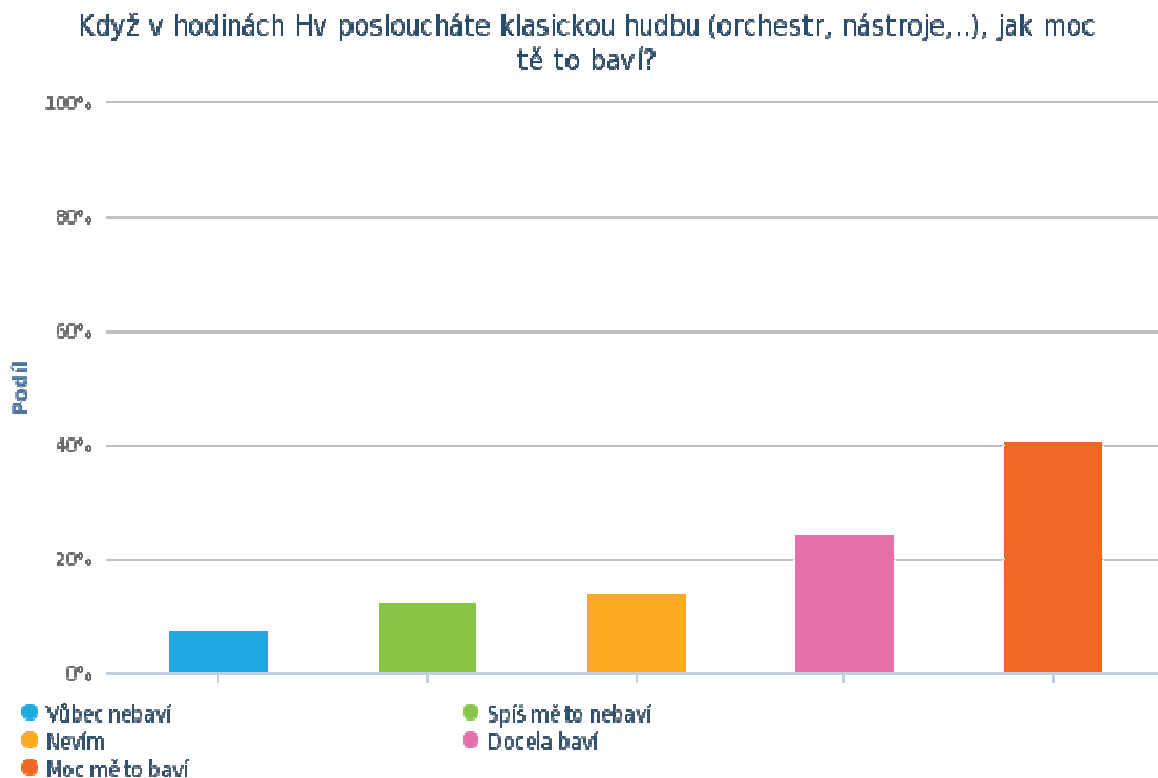
Druhá otázka podrobněji zjišťovala, jaká hudba se doma poslouchá, viz graf 3. Ve většině se jedná zejména o zpěváky/zpěvačky a hudební skupiny. Třetí místo zauímají dětské písně, následuje orchestr a opera. Uvedené možnosti nejsou formálně zcela správné, ale volila jsem je tak záměrně, aby dětem byly co nejjasnější.

Graf 3:



Třetí otázka se zabývala školním poslechem – jak moc děti baví poslech klasické hudby ve škole. Na grafu 4 je vidět, jak byla navržena škála, kam děti míru zaujetí zaznamenávaly.

Graf 4:



První část uzavírala otázka zjišťující, jestli by si děti takovou hudbu pustily i mimo školu. Tato otázka by měla symbolizovat skutečný vztah dětí ke klasické hudbě tak, jak ji znají. 60 % dětí odpovědělo, že by si skladby pustily i ve sluchátkách nebo by na ni šly na koncert.

Během zpracovávání dotazníků jsem vyzorovala jisté tendence a souvislosti:

- 1) Děti, které označily, že s rodiči poslouchají zpěváky, klasiku anebo dětské písně, zpravidla označovaly, že je školní poslech baví a skladby by si rády pustily i mimo školu. Zájem a hudební základ a cit byl patrný i v druhé části. Pověštinou se dětem skladby líbily, dokázaly o nich moc pěkně přemýšlet – například do dotazníků připisovaly zajímavé poznámky.
- 2) Děti, které s rodiči hudbu neposlouchají, případně poslouchají čistě současné žánry, jako je dubstep, punk nebo rap, spíše klasiku dál poslouchat nechtějí a školní poslech je spíše nebaví. Samozřejmě výsledek nemohu verifikovat – v některém případě se jednalo o negaci celého dotazníku a v jiném i přes nezáměr školního poslechu o objevení krásy hudby, když se jim ukázky nakonec líbily.

- 3) U ostatních dětí jsem nevypozorovala žádné zvláštní znaky, které by se opakovaly.
- 4) Někteří žáci označovali pro mě zpočátku nelogicky, že je školní poslech baví, ale dále by ho poslouchat nechtěli, a naopak, že je školní poslech nebaví, ale ve sluchátkách by si skladby pustili. Po přemýšlení jsem rozdíl přisoudila rozdílu mezi poslechem a aktivitami. Usuzuji, že v prvním případě učitel dokáže připravit aktivity, které děti baví, ikdyž je skladba neosloví a ve druhém případě je hudba naopak osloví, ale aktivity ne. Další možností je kvalita reprodukce. Při poslechu ve třídě se jedná o školní činnost, prostředí je rušeno různými vlivy (šum ve třídě, sociální kontext,..). Hudba reprodukováná ve sluchátkách způsobuje mnohem niternější osobní zážitek.

5.1.2.2 Druhá část dotazníku - navržené poslechové ukázky

Velmi obtížnou částí se stal samotný výběr navrhovaných skladeb. Bylo nutné skladby vybrat velmi promyšleně. Při výběru jsem se snažila neustále vracet ke svým cílům a empaticky přistupovat k dětské duši. Vybrala jsem 20 asi minutových ukázek, které jsem nakonec dětem pouštěla. Ke druhé části jsem si stanovila hypotézu:

Hypotéza 2: Skladby, které žáci sami označí za preferované, zvýší jejich motivaci pro poslech.

Záměrně jsem nezařazovala skladby, které jsou běžně doporučovány jako skladby pro děti (např.: Karneval zvířat, Vltava, Let čmeláka..), mají silnou motivaci i námět, léta jsou úspěšné a myslím, že takové zkoumání by bylo bezpředmětné. Vzhledem k mým počátečním úvahám směřujícím k dějinám hudby jsem vybrala skladby napříč všemi obdobími. Vybírala jsem buď skladbu některého význačného skladatele, o kterém se jednou žáci budou učit, anebo skladby s nějakým typickým rysem určitého období, které žáci jednou budou probírat. Zde je přehled vybraných skladeb a krátké odůvodnění, proč mi přišlo zajímavé je u dětí testovat.

Velkomoravský chorál – zajímalo mě, jak děti vnímají jim už tolik vzdálenou kulturu, jak přijmou zdánlivě cizí harmonie a pro dnešní dobu málo typické intervaly, zda jim přijde tajemná či zajímavá masa zvuku, která je vytvořena perfektní dynamikou a akustikou chrámu

J.Dowland: Lachrimae of seven tears – tato stará hudba je velmi lyrická a zvukově barevná, jak dalece je pro děti ještě zajímavá nebo už nudná?

C.Janequin: Le chant des Oyseaux – ikdyž se jedná rovněž o starou hudbu, je velmi poutavá, nápaditá a hravá, pro děti může být legrační, je zde velký prostor pro fantazii, motivace je zde rovněž celkem výrazná

J.S.Bach: Toccata a fuga d-moll – na jednu stranu vážná skladba, kterou podtrhují dunící varhany a těžké partie, na druhou stranu svým způsobem odlehčené části a hravost v běžích, skladba velmi známá, možná až komerčně využitá – reakce dětí zde pro mě budou velkou neznámou

G.F.Händel: Vodní hudba, Air – zde se snoubí taneční charakter s jednoduchou zpěvnou melodií, může přivádět asociace šlechtických paláců

A.Vivaldi: Čtvero ročních dob, Léto – zpěv ptáků, bzukot komárů i příchod bouřky bych si dovedla představit jako zajímavou motivaci pro děti a ponoření se do vlastní fantazie, poutavá je též houslová barva

F.Couperin: Pieces de clavecin – zcela ojedinělý zvuk cembala může být poutavý, ale zároveň neznámé může být i nezajímavé, zjevný je taneční charakter, ozdoby a postup po jednom tónu, který způsobuje snadnou zapamatovatelnost melodie

W.A.Mozart: duet Papagena a Papageny z Kouzelné flétny – byla jsem velmi zvědavá, zda se potvrdí všeobecný názor na pohádkovou operu vhodnou pro děti, zda ji takto děti opravdu přijmou, zcela jasná je hravost, legrační prvky a snadná zapamatovatelná melodie

L.van Beethoven: Měsíční svit – nádherná lyrická skladba plná snění, klidu a prostoru pro fantazii, nabízí krásné harmonie, nebo přijde dětem nezajímavá, nudná či smutná?

B.Smetana: Louisina polka - velmi výrazný taneční charakter, jednoduchá melodie, pravidelný rytmus

A.Dvořák: Novosvětská, 4. věta – když jsem přemýšlela o této skladbě a souvislosti s dětmi, napadlo mě, že by mohla být klidně filmovou hudbou, což by v dnešní době mohlo zaujmout, ráz pochodu navíc přímo vybízí k akci

R.Schumann: Dětské scény, Rytíř na houpacím koni – nejzajímavější je zvláštní rytmus a písňový charakter, skladbička je krátká, veselá, hravá – nebo dětem bude připadat už příliš dětská?

F.Schubert: Klavírní kvintet Pstruh – opět taneční a hravá melodie plná ozdob, jednoduchá melodie a durová tónina

G.Mahler: 1. symfonie – 2. věta – tato věta nabízí zajímavý rytmus, který by mohl upoutat, je taneční s nenáročnou melodií

C.Debussy: Faunovo odpoledne – snová hudba, opět podobná současnému filmu, hudba díky modulacím téměř moderní s prostorem pro fantazii

I.Stravinskij: Svěcení jara – skladba, u které jsem vůbec neměla představu, jak ji děti asi přijmou – je dramatická, na druhou stranu ale disharmonická až agresivní

L.Janáček: Lašské tance, Pilky – zde jsem ověřovala lidový ráz, taneční charakter a barevnost orchestru, harmonie jsou velmi čitelné a přirozené

B.Martinů: Špalíček, Vynášení smrti – píseň zpívaná dětským sborem, má výrazný lidový charakter, poutavý by mohl být i český text a jistá pohádkovost

P.I.Čajkovskij: Louskáček, Pas de deux – vznešená až strhující melodie s nábojem, který podtrhuje masu houslí, pohádkový charakter, který by rovněž mohl zaujmout

P.Eben: Suita balladica pro violoncello a piano – současná skladba s velmi zajímavou rytmickou složkou, pobízí k pohybovým reakcím, do popředí vystupuje barva violoncella

5.1.2.3 Poslechový dotazník pro žáky, jeho zadávání, průběh a výsledky

CD jsem sestavovala podle svých zkušeností – nenechala jsem skladby podle toho, jak šly hudební dějiny, ale snažila jsem se je prostřít tak, aby jejich seskupení bylo pestré a střídaly se různé charaktery skladeb.

Velmi jsem přemýšlela nad tím, jakým způsobem vůbec dotazník zadat. Nakonec jsem zvolila motivaci – hráli jsme si „na porotu“. Hra a zejména hra s mimetickým principem je pro děti velmi přitažlivým prostředkem. Vysvětlili jsme si, co porota dělá, kde se může vyskytovat a proč je důležité, aby se každý rozhodoval sám za sebe opravdu podle skutečného pocitu. Tímto způsobem jsem chtěla předejít tomu, že některé děti mají potřebu se zalíbit a mají tendenci označovat možnosti tak, „aby byly správné“ nebo „aby vyhověly paní učitelce“. Pozorováním jsem dospěla k závěru, že touto motivací se mi objektivita převážně podařilo dosáhnout. Děti měly k hudbě spoustu vlastních zajímavých asociací, chtěla jsem po nich, aby mi všechno, co je napadne do dotazníku připsaly, protože takové asociace a poznámky považuji za velice cenné.

Samotné výsledky byly jednoznačné (viz tabulka 1). Červeně jsou označeny skladby s nejvyšší oblibou, modře naopak s nejnižší.

Tabulka 1:

Číslo skladby	ANO	NE	NEVÍM
1)	143	31	44
2)	154	28	36
3)	143	40	35
4)	133	42	43
5)	184	16	18

6)	171	21	26
7)	136	44	38
8)	163	31	24
9)	126	50	42
10)	138	47	33
11)	183	10	25
12)	126	47	45
13)	146	39	33
14)	133	44	41
15)	162	21	35
16)	140	41	37
17)	159	34	25
18)	166	24	28
19)	140	47	31
20)	195	9	14

Seznam skladeb podle pořadí:

- 1) Schubert: Klavírní kvintet Pstruh
- 2) Beethoven: Měsíční svit
- 3) Martinů: Vynášení smrti

- 4) Čajkovskij: Louskáček, Pas de deux
- 5) Smetana: *Louisina polka*
- 6) Bach: Toccata a fuga d-moll
- 7) Janequin: Le chant des oyseaux
- 8) Händel: Vodní hudba, Air
- 9) Stravinskij: *Svěcení jara*
- 10) Debussy: Faunovo odpoledne
- 11) Dvořák: *Novosvětská, 4.věta*
- 12) *Velkomoravský chorál*
- 13) Janáček: Lašské tance, Pilky
- 14) Dowland: Lachrimae of seven tears
- 15) Mozart: Kouzelná flétna, duet Papagena a Papageny
- 16) Eben: Suita balladica pro violoncello a piano
- 17) Couperin: Pieces de clavecin, Zamilovaný slavík
- 18) Schumann: Dětské scény, Rytíř na houpacím koni
- 19) Mahler: 1.symfonie, 2.věta
- 20) Vivaldi: *Čtvero ročních dob, Léto*

Pro svá rozhodnutí děti měly svoje důvody. U *Smetanovy Louisiny polky* žáci nejvíce označovali možnost, že skladba se jim líbí protože je veselá. Častým důvodem byla touha při skladbě tancovat. Deset dětí z 3.–5.tříd už skladbu někdy slyšelo, a proto k ní mají kladný vztah. Z vlastních připsaných charakteristik se zde několikrát po sobě objevilo, že skladba má legrační ráz.

Dvořákova Novosvětská si děti získala především tím, že její harmonie jsou dětem povědomé a něco jim připomínají, několikrát se objevilo, že jim připomíná pohádku. Zcela nezávisle některé děti připsaly, že skladba jim připomíná filmovou hudbu, konkrétně z *Pirátů z Karibiku* či *Hobita*. Ve třech případech se vyskytla možnost, že evokuje válečné filmy. Někteří připisovali, že hudba jim připadá dobrodružná, tajemná a zajímavá. Vlastních názorů dětí bych ve výuce určitě využila a pokusila se na ně navázat.

Absolutně nejlépe ohodnocenou skladbou bylo *Vivaldiho Léto (3.věta Presto)* ze *Čtvera ročních dob*. Zde byly nabízené možnosti zastoupeny velice vyrovnaně. Nejvíce byly označovány možnosti, že děti skladbu znají nebo jim něco připomíná. Často se vyskytovala odpověď, že děti poznávají nástroj, který hraje, anebo že se jim při skladbě chce tancovat. Z vlastních asociací se opakovaně vyskytly možnosti, že je skladba divoká, a také příjemná.

Je důležité se podrobně podívat i na nejhůře ohodnocené skladby a důvody hodnocení. Dvaatřicet dětí označilo *Stravinského Svěcení jara* jako skladbu, která se jim nelíbí. Nejvíce zastoupenou odpovědí byla možnost a), tedy fakt, že je dětem hudba nepříjemná. Několik dětí samo napsalo, že hudba je smutná a zlá a někteří, že je moc silná a divoká. V kladných i záporných odpovědích se objevilo, že jim připadá strašidelná. U jednoho dítěte mě zaujala poznámka „pistole“. Z uvedených odpovědí usuzuji, že děti opravdu velice citlivě vnímají nejen průběh melodie, ale i harmonické postupy, které skrze svoje asociace a jazyk umějí popsat.

Další takovou skladbou byl *Velkomoravský chorál*. Zde převažovala odpověď, která označovala skladbu za nudnou. Objevilo se také, že skladba je moc hluboko, je strašidelná až hororová. Několikrát se objevila asociace s Bohem.

Přemýšlela jsem, co mají obě skupiny vybraných skladeb společného, protože se domnívám, že je to důležitý indikátor správného a vhodného výběru skladeb pro děti školního věku. Při vlastním hlubším rozboru jsem došla k názoru, že Louisina polka, Novosvětská i Vivaldiho Létu mají poměrně jednoznačný rytmus i harmonii, čímž u dětí vedou ke snazšímu porozumění a uchopení skladby. Zcela logicky – co vnímám jako utříděné a pro mě srozumitelné, pro mě bude přitažlivější a zajímavější, než to, v čem se ztrácím a neumím to uchopit. Tyto skladby potom otvírají mnohem větší prostor pro vlastní fantazii. Na základě výpovědí žáků jsem si všimla připodobňování melodií skladeb k něčemu známému, jako je například filmová hudba. Zcela nezávisle se mi stalo, že na několika školách děti okamžitě objevily paralelu mezi Dvořákovou Novosvětskou a některým filmem, což vyvolalo obrovský zájem. Myslím, že i to je jedna z cest – sledovat současné trendy velkofilmů, ve kterých se často objevuje působivá, i když současná klasická hudba. Děti tyto filmy znají, jsou jim blízké. Něčím podobné hudbě potom mohou lépe rozumět a práce s takovou skladbou může být mnohem jednodušší.

Na druhé straně nejhůře hodnoceny byly *Stravinského Svěcení jara* a *Velkomoravský chorál*. Typicky společnými znaky podle mého úsudku jsou zvláště působící harmonie až disharmonie, nestálý, a tudíž možná nejasný rytmus a celkově ponurá nálada skladeb. Možná toto jsou faktory, které vedly děti k takovému hodnocení.

5.1.3 Experiment

Poslední částí celého výzkumu byla aplikace didaktického experimentu. Bylo potřeba porovnat, zda je faktor výběru skladeb opravdu ten rozhodující u motivace k poslechu u žáků. Ve dvou třídách – ve druhé a čtvrté třídě – jsem odučila poslechovou hodinu sestavenou ze dvou částí. Celou hodinu zastřešovalo téma, které se dotýkalo obou poslechových skladeb. První část byla vyňata z učebnic hudební výchovy SPN pro danou třídu. Vybrala jsem jednu skladbu a představila jí žákům tak, jak s ní doporučuje pracovat sama učebnice a metodická příručka. Druhou část vyplnila skladba, kterou sami žáci nejlépe vyhodnotili v předchozích dotaznících. Aktivitu související s poslechovou skladbou jsem navrhla sama. Na závěr vyučovací hodiny děti skrze dotazník (viz příloha 3) porovnaly obě části hodiny, zvláště porovnávaly poslechové skladby i aktivity. Do experimentu se zapojilo na čtyřicet žáků.

5.1.3.1 Popis hodin s reflektovanými úseky

Ve druhé třídě jsem vybrala poslechovou skladbu Maurice Ravela Zrcadla, konkrétně část třetí. Pracovali jsme s významem slova zrcadlo, kde se nachází, co dělá. Po samotném poslechu jsme na základě poslechového vnímání vcelku úspěšně odhadovali, co Ravel zrcadlil ve skladbě. Následovala dramatizace zrcadel a jeho odrazů na hudbu.

Zpočátku bylo těžké děti aktivizovat, chvíli jim trvalo, než pochopily, co po nich vlastně chci. Nakonec vymýšlely vcelku zajímavé nápady, někdy jsem musela hodně improvizovat, abych myšlenky nenechala jen tak ležet. Po poslechu mě překvapilo, že děti poměrně snadno vyposlouchaly, že se ve skladbě objevuje něco s vodou. Naopak náročnější to bylo s dramatizací. Děti na ni ještě evidentně nebyly zvyklé, jednak se výrazně zhoršila kázeň, dále kreativita neměla příliš vysokou úroveň a v neposlední řadě v dotaznících jsem si přečetla, že je dramatizace příliš nebavila. Usuzuji, že to zkrátka bylo proto, že moc nevěděly, co s tělem.

Na Zrcadla jsme navázali Vivaldiho Létem, kdy děti opět odhadovaly, které roční období se Vivaldi snažil odrážet ve skladbě, co se v něm děje a vysvětlovaly, proč si to myslí. Po poslechu jsme vybírali přídavná jména vystihující charakter skladby. Dále jsme pracovali s obrázky hudebních nástrojů. Pojmenovali jsme si je, řekli si některá důležitá fakta a pantomimicky si ukazovali, jak se na ně hraje. Při opakovaném poslechu se děti snažily poznat, jaké nástroje hrají v ukázce.

I u Vivaldiho se projevila opravdová citlivost k hudbě. Děti odhalily, co je obsahovou náplní skladby. I charakter skladby jim byl jasný, vybírali jsme slova z nabídky na tabuli a nebyl s tím problém. Aktivita s hudebními nástroji se vcelku povedla, mrzelo mě, že ve třídě není interaktivní tabule, kde bychom si nástroje mohli ukázat přímo v akci. Poslech nástrojů to byl méně úspěšný, myslela jsem si, že to pro ně bude snazší. Záměrně jsem pustila část, kde jsou průzračné smyčce, jeden chlapec mi však tvrdil, že tam určitě hraje klavír. Činnost ale dělali s velkým zaujetím, což mě potěšilo.

Ve čtvrté třídě jsem z učebnice vybrala skladbu Steva Reicha Sextet. Hodinu jsme začali diskusí nad citátem: „Muzika bublá jako potůček.“, která se ukázala jako velmi zajímavá. Přes potůček jsme došli k tempu, rytmu a opakujícímu se tématu. Po poslechu jsme rozebírali pocity ze skladby a zabývali se rytmem uvnitř skladby. Zkoušeli jsme rozpoznat hudební nástroje, které hrají a ty méně známé (marimba,..) jsme si ukázali. Velmi mě překvapilo, že se čtvrtáci s takovým nadšením chytili citátu a diskutovali celkem na úrovni, myslím, že jsme si uvědomili zajímavé věci. Dobrali se rytmu a pulzace, což jsem přesně potřebovala, takže jsem ani nemusela příliš zasahovat. Rovněž byl trochu problém s hudebními nástroji – vidím, že je opravdu důležité si je alespoň prostřednictvím videa a zvuku stále připomínat.

Louisiniu polku jsem motivovala poznáváním skladatele, kdy žáci díky obrázkovým indiciím poznávali, o kterého skladatele se jedná. Zastavili jsme se u slova polka a její charakteristiky. Po poslechu jsme hledali opakující se téma a rytmus jako v minulé skladbě. První a druhou poslechovou skladbu jsme porovnávali z hlediska charakteru, tempa, plynutí, výrazu. U opakovaného poslechu jsme nástup motivu znázorňovali pohybovou reakcí. Na závěr jsme se naučili zjednodušenou polku v páru.

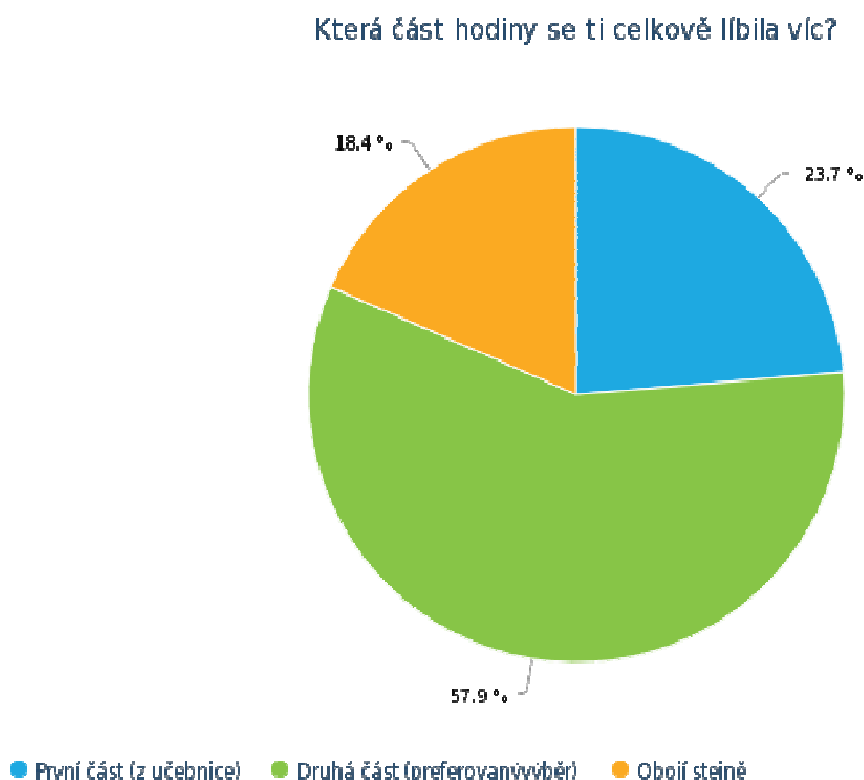
Velmi mě potěšilo, že opravdu kladně reagovali na obrázky. Jednak skladatele téměř hned poznali a jednak se zaujetím poslouchali, co obrázky znamenají, a Smetanu dokonce obdivovali. Myslím, že i porovnávání skladeb se celkem podařilo, až na výjimky byly všechny charakteristiky správné. Pohyb v této třídě vyhrál, dokonce se mi povedlo dát do páru dívky a chlapce, což je ve čtvrté třídě již velice složité. Skladba je rychlá, takže to byla trochu soutěž, kdo s koho – jestli hudba rozhodí děti, nebo děti utancují hudbu. Myslím, že se to nakonec povedlo moc hezky, a bylo vidět, až na výjimky, že to děti opravdu bavilo. Přípravy z obou hodin se nacházejí v příloze práce. (viz příloha 4 a 5)

5.1.3.2 Výsledky experimentu

Moje druhá hypotéza (H₂: Skladby, které žáci sami označí za preferované, zvýší jejich motivaci pro poslech.) se ve všech částech hodnotícího dotazníku potvrdila.

Hodnotící dotazník obsahoval čtyři základní otázky. V první otázce se ukázalo, že druhá část, tedy část s poslechovou skladbou, kterou si děti samy vybraly, se více líbila téměř 58% dotázaným žáků, viz graf 5.

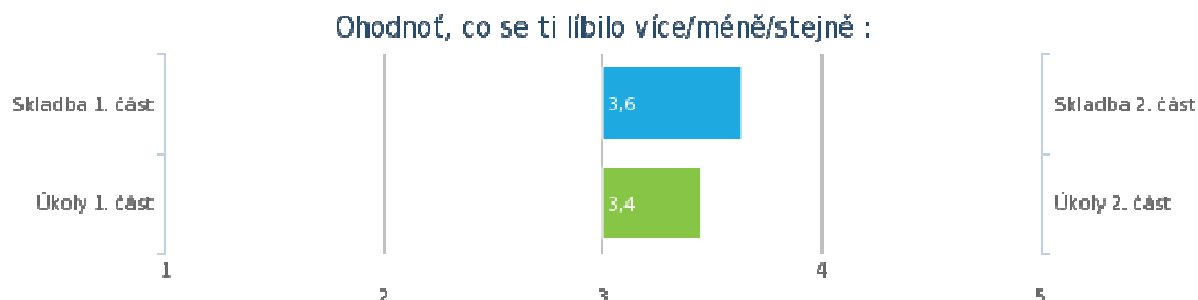
Graf 5:



Druhým bodem byla pětibodová škála – pro děti vybarvovací, aby pro ně byla snáz uchopitelná, zde již v elektronické podobě upravená. Škála porovnávala rozdíl v zapůsobení skladeb a doplňujících aktivit. Ze záznamů výpovědí v grafu 6 je zřejmé, že v případě skladeb udělala nepatrně větší dojem ta, kterou děti v předešlém dotazníku zvolily jako preferovanou. Vlastní aktivity je také zaujaly více než aktivity představené v metodice. Na základě různých odpovědí u skladeb i aktivit hodnotím, že děti opravdu rozlišují poslechové hodiny podle hudby a ne podle doplňujících činností.

Z dotazníku skutečně vyplývá, že motivace dětí je pro poslech hudby velmi důležitá.

Graf 6:



Třetí a čtvrtá otázka směřovala k nejvíce a nejméně zajímavé činnosti během hodiny. Jako nejvíce zajímavou činnost ohodnotilo jedenáct dětí, tzn. více než čtvrtina, poslech druhé skladby, tedy Vivaldiho Léta. Sedm dětí (17,5 %) nejvíce bavilo tančení polky, další odpovědi byly různorodého charakteru.

Nejméně zajímavou činností se pro druháky ukázala dramatizace zrcadel na hudbu, to nebavilo celkem šest dětí (15 %). Zajímavé bylo, že u tří odpovědí se objevilo pouze slovo „poslouchat“. Je otázkou, zda je důvodem hudba nebo schopnost koncentrace a soustředění. Dvacet pět dětí neuvedlo žádnou činnost (případně napsaly „nic“ nebo otázku škrtny), která by je nebavila – to považuji za velký úspěch, protože zaujmout děti je to nejdůležitější – jak pro vlastní motivaci, tak pro úspěšné vzdělávání.

Během svého výzkumu jsem se setkala se spoustou dětí a většina z nich přistupovala ke klasické hudbě pozitivně. Výzkum je bavil a byly klasické hudbě otevřeny. První hypotéza týkající se četnosti poslechu se mi naštěstí nepotvrdila, nejčastěji učitelé uvedli, že se s žáky věnují poslechu jednou měsíčně. Druhá hypotéza se potvrdila a ukázalo se, že výběr poslechových skladeb hraje důležitou roli pro motivaci žáků ke školnímu poslechu, a tudíž ke vztahu ke klasické hudbě vůbec. Jako nejvíce preferované skladby děti zvolily Smetanovu Louisinu polku, Dvořákovu Novosvětskou a Vivaldiho Léto ze Čtvera ročních dob. Obecně se jedná o skladby harmonické, probíhající v příjemné náladě a s jasným, vyrovnaným charakterem. Naopak nejhorší hodnocení získaly od dětí skladby Svěcení jara od Stravinského a Velkomoravský chorál. Tyto skladby jsou poslechově náročné, děti je označovaly za

nepříjemné a smutné. Na základě těchto odpovědí můžeme předpokládat zaujetí dalšími podobnými skladbami a záměrně je podle těchto kritérií vybírat.

5.2 Možnosti mimoškolního vzdělávání – edukativní koncerty jako prostředek poslechu

Z dotazníku pro učitele vyplynulo, že někteří pedagogové nemají zkušenosti s edukativními koncerty pro školy. Zaměřila jsem se na některá přední česká hudební tělesa a instituce a jejich nabídku pro mladé diváky a školní skupiny. Tyto instituce vydávají celé brožury s nabízenými programy pro konkrétní sezónu, některé jsou k nalezení také na jejich webových stránkách.

Dříve byly možná tzv. výchovné koncerty nepopulární a relativně nezajímavé, protože děti seděly někde v aule a poslouchaly umělce, kteří jim přišli své umění předvést. V dnešní době si však autoři edukativních koncertů, které už se převážně nekonají přímo ve školách, ale školy na ně docházejí, dávají velmi záležet na jejich ztvárnění. Zaměřila jsem se na možnosti, které najdeme v Praze, a přináším šest zajímavých tipů, které učitelé se svými svěřenci mohou navštívit.

5.2.1 Pražská komorní filharmonie

Pražská komorní filharmonie je průkopníkem tohoto typu koncertu u nás. Již před více než 10 lety začala uvádět tyto zajímavé koncerty pro děti a mládež. V současnosti pořádá koncerty, kterými mladé posluchače provádějí dva hudební skřítci Šíma a Lupi, koncerty jsou interaktivní a vzdělávací – a to nejen pro děti, ale i pro celou rodinu. Minulá sezóna byla věnovaná českým skladatelům (př.: „*Smetana není jen do kávy!*“), letos PKF slibuje také skladatele světové (př.: „*Splníme si velký sen, setkáme se s Mozartem*“).

Koncerty zahajuje a ukončuje orchestr, dirigent i skřítci písničkou *Muzikanti*, jejímiž autory jsou P. Jurkovič a J. Žáček. Zpívají opravdu všichni a mohou se zapojit i děti, protože se v písničce stále opakuje refrén. Díky skřítkům se posluchači postupně seznamují s osobností autora, jeho životem i jeho díly tou nejzajímavější cestou – názorně – nechybí totiž spousta rekvizit a dalších herců v krásných kostýmech. Po celou dobu jsou děti aktivně zapojeny, takže si i děti, které na koncertě klasické hudby nikdy nebyly, koncert užijí. Jsou

zapojeny jednak různými dialogy, ale také tleskáním, vstáváním a sedáním, zpíváním, dupáním, dirigováním, a tak díky těmto dobře načasovaným akcím vydrží celý koncert bez problému. PKF za své koncerty věnované dětem sklízí samou chválu.

5.2.2 Národní divadlo

Také Národní divadlo podporuje hudební vzdělávání dětí. Jednak nabízí program určený pro rodiče s dětmi nebo školy, který se koná obvykle o víkendu v odpoledních hodinách a děti mají 15% slevu na vstupné. Z oper je to například *Jeníček a Mařenka*, *Čert a Káča* nebo *Jakobín*. Z baletu *Čarodějův učeň* nebo letos nová inscenace *Louskáčka* a činohra v letošní sezóně pro děti nabízí například *Strakonického dudáka*. Na webových stránkách divadla je také označeno, pro jak staré děti je představení vhodné. Představení pro děti nabízí také Nová scéna, kde jsou představení doplněná o světelné a multimediální prvky. Letošní program je celkem bohatý, objevuje se zde například *Kouzelný cirkus*, *Podivuhodné cesty Julese Verna* nebo populární Svěrákovy *Miniopery*.

Národní divadlo také vytvořilo tři unikátní a zajímavé projekty: *Opera nás baví*, *Balet nás baví* a *Hurá do Opery!*

Projekt *Opera nás baví* vznikl ve spolupráci s Dětskou operou Praha. Každé představení je věnováno některé opeře a jejímu autorovi. Vystupují zde dětští zpěváci z DOP v kostýmech a dramaticky provádějí dětské posluchače po celou dobu. Děti jsou také aktivně zapojeny, často jsou s nimi vedeny dialogy. K tomuto projektu byla také vydána kniha, kterou napsala Anna Novotná ve spolupráci s operní pěvkyní Jiřinou Markovou-Krystlíkovou a velmi veselým způsobem ji ilustroval Jiří Votruba. Knížka obsahuje 30 reprezentativních oper (Příhody lišky Bystroušky, Její pastorkyňa, Čert a Káča,...) s rozbořem po jednotlivých dějstvích a zajímavostmi o autorovi. Rovněž obsahuje slovník všech důležitých pojmů ze světa opery, povídání o operních festivalech, o pěveckých hlasech, ale také originální partitury. Kromě této knížky byla vydána také různá pexesa (autoři a jejich opery, postavy z některých oper,...), které jsou k zakoupení na pokladně ND.

V souvislosti s projektem *Opera nás baví* vznikl další dílčí projekt *Hurá do opery!*, který je zacílen přímo na první stupeň základních škol. Je rozdělen do dvou na sebe navazujících částí. V první části žáci navštíví 5 setkání ve Státní opeře, která se vždy týkají nějakého tématu, jsou zde přítomní zaměstnanci a členové divadla, a také přípravka. Děti

shlédnou nácvik, přípravu a ukázky z různých představení. Žáci se setkají se základy baletního i operního umění. Pro letošní rok mají setkání názvy: *Procházka operou*, *Německá opera*, *Jak se dělá balet*, *Italská opera a Francouzská opera*. Představení trvají 60 minut. Na tento cyklus navazuje druhá část projektu, na který se mohou přihlásit školy až po absolvování první části. Druhá část obsahuje *Německou*, *Ruskou* a *Italskou* operu.

Dalším projektem je *Balet nás baví*. V rámci tohoto projektu je možné se přihlásit na Baletní dílny, kde se děti seznámí s některou konkrétní baletní inscenací, seznámí se se všemi profesemi kolem baletu, baletními potřebami a vše si mohou vyzkoušet prakticky. Dílny ovšem neprobíhají formou představení v divadle, ale ve zkušebních tanečních sálech, s poslechem hudby se tudíž děti příliš nesetkají.

5.2.3 Česká filharmonie

Česká filharmonie uvádí dokonce několik různých typů edukativních programů. Program je rozdělen podle toho, pro jak staré děti je vhodný. Do kategorie prvního stupně spadají pro letošní sezónu hudební workshopy a edukativní koncerty. Letos ČF připravila rovnou sedm různých hudebních workshopů pro základní školu. Čtyři z nich jsou zastřešeny názvem ± 120 , protože Česká filharmonie letos slaví výročí 120 let od svého založení. Tyto workshopy se zabývají různými tématy souvisejícími se 120 lety existencí souboru – jsou to tempo a rytmus, dirigování, prostor Rudolfinu a hudební nástroje. Program vždy začíná společným úvodem a později jsou děti rozděleny do 4 menších interaktivních skupin, kde mohou aktivně pracovat. Další zajímavý workshop nese název „Jak se orchestr živí?“. Děti se zde zaměří na práci skladatelů, práci Antonína Dvořáka, který skládal, ale také filharmonii dirigoval, a rovněž si mohou zkusit něco zkomponovat. V rámci edukativních koncertů ČF uvádí cyklus koncertů pro školní skupiny s názvem „Orchestr na kusy“, kdy se žáci postupně seznamují s různými hudebními nástroji velmi motivující formou. Koncerty provádí hudební propagátor Petr Kadlec. Program vždy trvá kolem 60 minut. Dalším, dnes již proslulým, představením je již několikátou sezónu uváděné představení *Tučňáci v Rudolfinu*. *Tučňáci v Rudolfinu* probíhají formou komentovaného edukativního koncertu. Koncertem provází herec Pavel Liška, který zároveň děti baví. Děti si během koncertu mohou také leccos vyzkoušet, například dirigovat tak velké těleso nebo s ním dokonce hrát. Program režíruje Alice Nellis. Dále ČF nabízí nepřehledné množství koncertů pro rodiče s dětmi.

5.2.4 FOK

I FOK myslí na mladé posluchače, již pět let vytváří program pro děti. V poslední době uvádí edukativní cyklus s názvem „FOK pro nové generace“. V jejich brožuře nalezneme celou nabídku koncertů pro děti a mládež, kde je dokonce barevně odlišeno, pro jakou věkovou / školní skupinu se program hodí. Pro první stupeň FOK nabízí program, který bychom mohli pomyslně rozdělit na dvě skupiny. První skupinu tvoří workshopy s názvem „Seznamte se s muzikanty aneb než půjdeme na koncert“. Jedná se o hudební setkání v malé místnosti kostela sv. Šimona a Judy. Děti zde poznají dvojici hudebních nástrojů patřících do orchestru, a to asi během 60 minut. Každý workshop má ještě krásný metaforický název, například seminář o fagotu a flétně se jmenuje „Obr a víla“. Dále je na výběr z workshopů věnovaných hoboji+klarinetu, houslím+kontrabasu, violoncellu, bicím nebo klavíru. Pomyslnou druhou skupinu programu tvoří opravdu hudební poslechový zážitek – hudební pohádka, koncert, dramatické ztvárnění. Na výběr je Prokofjevův Pět'a a vlk, Karneval zvířat, Česká mše vánoční a Průvodce mladého člověka orchestrem. Hudbu obvykle doprovází komentář dirigenta a po skončení osobní setkání dětí a muzikantů, kteří jim své nástroje předvedou a dokonce i zapůjčí k vyzkoušení.

FOK letos ve spolupráci s Dětskou operou Praha připravuje speciální akci k výročí W.A.Mozarta, která bude trvat celý týden. Nalezneme zde dílničky pro děti, herci v dobových kostýmech přiblíží dětem Mozartovu dobu a po poslechu se děti opět osobně setkají s hudebními nástroji, se kterými si budou moci samy seznámit.

5.2.5 Pražský filharmonický sbor

Pražský filharmonický sbor pořádá ve svých sezónách koncerty určené přímo školám, respektive prvnímu stupni ZŠ. Většinou se na nich podílejí někteří hosté – zejména dětské pěvecké sbory. Autorem těchto edukativních koncertů je Petr Kadlec, který děti zároveň koncertem provede. Má bohaté zkušenosti a pracuje pro různá hudební tělesa. Ani na tomto koncertě se děti nebudou nudit, dramaturgie je připravena tak, aby se děti aktivně zapojily například zpěvem nebo sdílením svých dosavadních zkušeností. Rovněž se dozvědí něco nového a zajímavého o hudbě, zpěvu a vůbec o lidském hlasu. Na svých internetových stránkách PFS uvádí, že se snaží děti inspirovat k tomu, aby chodily zpívat nebo se učily hrát

na nějaký hudební nástroj. Pro začátek roku 2016 si PFS připravil koncert s masopustní tematikou, kde by neměly chybět typické české zvyky a tradice v doprovodu typických písní. Vše by mělo být doplněno dokonce masopustními maskami.

5.2.6 Salesiánské divadlo

Poslední zajímavý tip, který stojí za zmínku, je Salesiánské divadlo. Divadlo pořádá cykly edukativních koncertů pro oba stupně ZŠ i střední školy, které nesou název „Postavte se k hudbě cellem“. Účinkuje zde soubor Prague cello quartet, scénář sestavil dramaturg České televize Jiří Chalupa. Cyklus pro 1.stupeň nese název „Kdo je největší trpaslík?“ a obsahuje vždy tři představení – první se zabývá etiketou oblékání, druhý etiketou společenského chování a poslední etiketou hudebního vnímání. Nejedná se o klasické edukativní koncerty, jaké jsem představila výše, žáci se setkávají kromě některých klasických skladeb převážně s filmovou a pohádkovou hudbou. Autoři koncerty popisují jako velmi vtipné, nápadité a zároveň výchovné.

V dnešní době lze rovněž kontaktovat některý vybraný soubor a domluvit si s ním edukativní koncert přímo „na objednávku (například Ars instrumentalis, Rožmberská kapela,..).

Závěr

V současné době slyšíme hudbu skoro všude kolem nás. Úkolem nás, učitelů, je otevřít dětem mladšího školního věku cestu do tajů hudby a naučit je se do ní zaposlouchat, hledat v ní krásy, formovat jim dobrý vkus a mít k ní úzký vztah, který jim vydrží po celý život. Je to velmi náročný úkol. Děti vyrůstají v prostředí, které na ně má velký vliv a často v něm umělecky hodnotná hudba zcela chybí. Druhým nepřítelem učitele je módnost doby, která většinou také nejde spolu s kvalitou. Často děti ani neumí charakterizovat svoje hudební tendence, ale podléhají tlaku médií a sociální veřejnosti. Proto je na učitel, jakým způsobem začne žáky s uměleckou hudbou seznamovat. Je potřeba je zaujmout hned od začátku tak, aby byli motivováni stále dál, ideálně z vlastní potřeby, poznávat další pro ně novou hudbu. Jenže jak může učitel přicházet s něčím, co má žáky zaujmout aniž by znal jejich gusto, které v motivaci hraje možná nejdůležitější roli? Právě tomuto tématu jsem ve své diplomové práci věnovala.

Stanovila jsem si několik cílů:

Hlavní cíl:

- Posílit motivaci dětí pro poslech vážné hudby prostřednictvím preferovaných skladeb

Vedlejší cíle:

- Analýza dostupných zdrojů vztahujících se k poslechu jako materiál pro učitele Hv
- Analýza současného stavu poslechu v hodinách Hv na českých školách
- Zjištění spontánních preferencí v oblasti poslechu u dětí
- Návrh na využití preferovaných skladeb v praxi

Vedlejší cíle se mi podařilo naplnit docela lehce. Dostupné zdroje jsem zpracovala, současný stav poslechu a preferenci dětí jsem ověřila pomocí dotazníku – klasického a poslechového a k preferovaným skladbám jsem navrhla strukturu vyučovací hodiny. Pomocí dostupných zdrojů jsem představila některá obecná východiska k lidskému slyšení. Vypracovala jsem přehled metod práce s poslechovou skladbou, ze kterých vycházejí přední hudební pedagogové. Čtenáře seznamuji s dalšími koncepcemi, které kreativně a netradičně pracují s poslechem ve škole. Tyto koncepce mohou být nápomocí učitelům. Podle odborníků popisují nejzávažnější nedostatky poslechu hudby. Věnuji se také otázce motivace ve škole a hudební výchově. Představuji poslech v rámci českého kurikula a práce s poslechem jako

terapeutickou pomůcku. Seznamuji čtenáře s nabídkami předních českých těles na edukativní koncerty a workshopy v Praze pro tuto sezónu.

Prostřednictvím dotazníku, který vyplňovali učitelé z celé České republiky jsem zmapovala úroveň práce s poslechem v hudební výchově. Dotazník potvrdil první hypotézu a ukázal, že učitelé s poslechem opravdu pravidelně pracují a je pro ně v hudební výchově důležitý. Rovněž odráží technickou úroveň a podporu ze strany školy.

Prostřednictvím poslechového dotazníku jsem společně s dětmi vyhodnocovala navržené poslechové skladby. Děti nejlépe vyhodnotily Smetanovu Louisinu polku, Dvořákovu Novosvětskou a Vivaldiho Léto ze Čtvera ročních dob. Skladby spojuje převažující pozitivní nálada, jistý vzrušující náboj a možná spojitost s pohybem. Tyto důvody děti nejčastěji popisovaly. Nejméně se jim líbilo Svěcení jara od Stravinského a Velkomoravský chorál. Tato hudba připadala dětem nepříjemná až disharmonická, smutná a nudná.

Náročnější byl cíl hlavní – zde, ve své „pilotní skupině“ se mi podařilo ověřit, že děti opravdu více zaujala část hodiny, kde jsme poslouchali jimi vybranou skladbu, než část hodiny, kterou navrhuji naše učebnice a spousta učitelů podle nich vyučuje. Tento výsledek se objevil, jak u poslouchané hudby, tak i u doplňujících aktivit.

Cíle se mi podařilo splnit a zároveň jsem zjistila mnoho zajímavých poznatků. Jsem si vědoma toho, že výzkumný vzorek u všech částí výzkumu je v porovnání s populací zanedbatelný, ale přesto můžeme pozorovat určité tendence.

Tato diplomová práce by mohla být podkladem pro další zkoumání tohoto tématu, zejména v dlouhodobějším výzkumu. Bylo by možné porovnat v šestých ročnících tříd, která pracuje od počátku školní docházky v poslechu podle učebnic a tříd, která pracuje podle didaktických návrhů skladeb i činností podle učitele. Třídy by měly mít stejnou vyučující/ho, aby se vyloučily okolnosti osobnosti učitele. Výzkum by ukázal, zda přístup vycházející z poznání dětí a jejich hudebního naladění ovlivňuje dlouhodobou motivaci a výchovu k umělecké hudbě a usnadňuje tak nástup a zaujetí k teoretickým dějinám hudby na druhém stupni.

Práce na tomto tématu mě velice obohatila hodnotnými teoretickými poznatky. Otevřela mi ve své budoucí učitelské dráze další obzory, které lze do výuky hudební výchovy

zapojit. Dále si kladu za úkol do vlastní praxe rozšiřovat v této oblasti své dosavadní vědomosti a postupovat tak, aby moji žáci měli hudební výchovu i poslech rádi a stále se k němu vraceli.

Závěrem své diplomové práce uvádím svůj oblíbený citát Martin Luthera, který potvrzuje, že hudba v lidském životě hraje nezastupitelnou roli:

„Hudba dělá lidi jemnějšími, dobrodružnějšími, mravnějšími a rozumnějšími.“

Seznam použité literatury:

BUDÍK, J. *Hudební výchova pro 1.ročník základní školy – metodická příručka pro učitele*. 1.vydání. Praha: Fortuna, 1998. 184 s. ISBN 80-7168-540-2

CAKIRPALOGLU, P. *Úvod do psychologie osobnosti*. 1.vydání. Praha: Grada, 2012. 288 s. ISBN 978-80-247-4033-1

DANIEL, L. *Metodika hudební výchovy*. 3.vydání. Ostrava: Montanex, 2001. 105 s. ISBN 80-85300-98-2

FELIX, B. a kol. *Hudba pre děti – multimedialne projekty*. 1.vydání. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5

HERDEN, J. *Hudba pro děti I*. 1.vydání. Praha: SPN, 1978. 106 s.

HERDEN, J. *Hudba jako řeč*. 1.vydání. Praha: Scientia, 1998. 89 s. ISBN 80-7183-126-3

HERDEN, J. *My pozor dáme a posloucháme*. 1.vydání. Praha: Scientia, 1994. 119 s. ISBN 80-85827-56-5

HERDEN, J. Možnosti modelování didaktické situace při poslechu hudby. In SEDLÁK, F. *Hudební výchova v profilu žáka základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, 1985, s. 59-73

JAGLOVÁ, J. *Hudební výchova pro 1.ročník, metodický průvodce*. 2.vydání. Brno: Nová škola, 2005. 48 s. ISBN 80-85607-64-6

JAGLOVÁ, J. *Hudební výchova 2*. 3.vydání. Brno: Nová škola, 2012. 64 s. ISBN 978-80-7289-402-4

JAGLOVÁ, J. *Hudební výchova 3*. 2.vydání. Brno: Nová škola, 2010. 87 s. ISBN 978-80-7289-140-5

JAGLOVÁ, J. *Hudební výchova 4*. 3.vydání. Brno: Nová škola, 2011. 79 s. ISBN 978-80-7289-329-4

JAGLOVÁ, J. *Hudební výchova 5*. 4.vydání. Brno: Nová škola, 2012. 71 s. ISBN 978-80-7289-403-1

JAGLOVÁ, J. *Metodický průvodce učebnicí Hudební výchova 3 pro 3.ročník ZŠ*. 1.vydání. Brno: Nová škola, 1998. 40 s. ISBN 80-85607-83-2

JAGLOVÁ, J. *Metodický průvodce učebnicí Hudební výchova 5 pro 5.ročník ZŠ*. 1.vydání. Brno: Nová škola, 2001. 31 s. ISBN 80-7289-037-9

JEŽIL, P. Hudební výchova z pohledu rámcového vzdělávacího programu. *Hudební výchova*, 2007, ročník 15, číslo 2, str. 19–20.

- KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*. 1.vydání. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4
- LINKA, A. *Kapitoly z muzikoterapie*. 1.vydání. Brno: Gloria, 1997. 155 s. ISBN 80-901834-4-1
- LIŠKOVÁ, M. *Hudební výchova pro 1. ročník ZŠ*. 2.vydání. Praha: SPN, 2007. 96 s. ISBN 80-7235-294-6
- LIŠKOVÁ, M., HURNÍK, L. *Hudební výchova pro 2. ročník ZŠ*. 2.vydání. Praha: SPN, 2005. 104 s. ISBN 80-7235-312-8
- LIŠKOVÁ, M., HURNÍK, L. *Hudební výchova pro 3. ročník ZŠ*. 1.vydání. Praha: SPN, 1998. 112 s. ISBN 80-7235-027-7
- LIŠKOVÁ, M., HURNÍK, L. *Hudební výchova pro 4. ročník ZŠ*. 2.vydání. Praha: SPN, 2010. 104 s. ISBN 80-7235-322-5
- LIŠKOVÁ, M. *Hudební výchova pro 5. ročník ZŠ*. 2.vydání. Praha: SPN, 2013. 136 s. ISBN 80-7235-295-4
- LIŠKOVÁ, M. *Hudební výchova pro 2. ročník ZŠ, metodická příručka*. 1.vydání. Praha: SPN, 2002. 80 s. ISBN 80-7235-065-X
- LIŠKOVÁ, M. *Hudební výchova pro 4. ročník ZŠ, metodická příručka*. 1.vydání. Praha: SPN, 2003. 88 s. ISBN 80-7235-113-3
- LIŠKOVÁ, M. *Hudební výchova pro 1. stupeň ZŠ, metodická příručka*. 1.vydání. Praha: SPN, 2007. 104 s. ISBN 978-80-7235-345-3
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1.vydání. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X
- MASTNAK, W. Muzikoterapie ve škole. *Hudební výchova*, 2003, ročník 11, číslo 1, str. 8–9.
- MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. 1.vydání. Praha: Portál, 2012. 136 s. ISBN 978-80-262-0198-4
- NOVÁKOVÁ, Jarmila. *Muzikoterapie v základní škole praktické – možnosti využití*. Brno, 2006. 106 str. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Jarmila Pipeková, Ph.D.
- PECHÁČEK, S., VÁŇOVÁ, H. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. 2.vydání. Praha: Karolinum, 2006. 282 s. ISBN 850-246-0365-9
- POLEDŇÁK, I., BUDÍK, J. *Poslech hudby*. 3.vydání. Praha: Supraphon, 1971. 240 s.
- RADEMACHER, J. *Hudba*. 1.vydání. Brno: Computer Press, 2004. 192 s. ISBN 80-251-0281-5

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2015-08-31].

RHEINBERG, F. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, ročník LI, str. 155–175.

SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. 2.vydání. Praha: SPN, 1988. 311 s. ISBN není

SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ H. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2013. 406 s. ISBN 978-80-246-2060-2

SKOPAL, J., VÁŇOVÁ, H. *Metodologie a logika výzkumu v hudební výchově*. 2.vydání. Praha: Karolinum, 2007. 198 s. ISBN 978-80-246-1367-3

ŠÍP, L. *Řeč tónů – umění vnímat umění*. 1.vydání. Praha: Horizont, 1985. 228 s.

ŠKODA, J. *Psychodidaktika*. 1.vydání. Praha: Grada, 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8

VÁŇOVÁ, H. Využití počítačové technologie při poslechu hudby – nový trend v didaktice hudební výchovy. In FELIX, B. a kol. *Hudba pre deti – multimedialne projekty*. 1.vydání. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, PedF, 2010. 77 s. ISBN 978-80-557-0075-5, s. 58-68

VOBORNÍK, B. *Didaktické problémy poslechu hudby*. 1.vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita, PedF, 1993. 36s. ISBN 80-7040-064-1

VONDRÁČEK, V. Využití počítačů v hudebním vzdělávání. *Hudební výchova*, 2008, ročník 16, číslo 2, str. 19–21.

VONDRÁČEK, V. Využití počítačů v hudebním vzdělávání 2. *Hudební výchova*, 2008, ročník 16, číslo 3, str. 42–43.

WEBER, J. Muzikoterapie – zkušenost s hudbou. *Hudební výchova*, 2008, ročník 16, číslo 3, str. 48–49.

ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie I*. 1.vydání. Praha: Portál, 2007. 256 s. ISBN 978-80-7367-237-9

ZENKL, L. *ABC hudební nauky*. 4.vydání. Praha: Supraphon, 1986. 197 s. ISBN není

ZICH, O. *Estetické vnímání hudby-estetika hudby*. 1.vydání. Praha: Supraphon, 1981. 452 s. ISBN není

Internetové zdroje:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/sdeleni-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-platnosti-schvalovacich-dolozek-udelenych-ucebnicim-a-ucebnim-textum-v-souvislosti-s-vydanim-rvp-zv?highlightWords=dolo%C5%Beka>

<https://cs.wikipedia.org/wiki/Ucho>

<http://www.pkf.cz/koncerty-a-vstupenky/koncerty-pro-skoly/>

<http://www.cokdyvpaze.cz/novinka/skritkove-sima-a-lupi-opet-zavitaji-8-11-do-rudolfina>

<http://www.narodni-divadlo.cz/cs/aktuality/narodni-divadlo-detem-cs>

<http://www.fok.cz/wp-content/uploads/2013/09/Bro%C5%BEura-edukativn%C3%AD.pdf>

<https://www.youtube.com/watch?v=HHicbNP6ITU>

http://www.filharmonickysbor.cz/files/attachments/2014/03/04/Koncert_pro_%C5%BE%C3%A1ky_Z%C5%A0_19-05-2014_Praha_.pdf

<http://www.filharmonickysbor.cz/cs/concert/koncert-2016-01-22>

<http://www.ceskafilharmonie.cz/detail/Tucnaci-v-Rudolfinu-se238.html>

<http://www.ceskafilharmonie.cz/vzdelavani-p14.html>

<http://www.strediskokobylisy.cz/divadlo/edukativni-koncerty-pro-skoly/>

<http://www.casopisharmonie.cz/recenze/ilja-hurnik-umeni-poslouchat-hudbu.html>

<http://www.hatrik.sk/>

https://cs.wikipedia.org/wiki/Leonard_Bernstein

https://cs.wikipedia.org/wiki/Teorie_intelligence#Howard_Gardner_.E2.80.93_Teorie_mnoho.C4.8Detn.C3.A9_intelligence

<http://www.muzikoterapie.cz/muzikoterapie-popis-nekterych-muzikoterapeutickych-technik>

www.thetaptap.cz/#!kapela

Seznam příloh:

- Příloha 1** Dotazník pro učitele: Poslech v hodinách hudební výchovy na 1.stupni ZŠ
- Příloha 2** Ukázka z dotazníku pro žáky 3. – 5. třída
- Příloha 3** Ukázka výsledků vyhodnocení experimentu u žáků
- Příloha 4** Experiment – příprava na poslechovou hodinu, 2.třída
- Příloha 5** Experiment – příprava na poslechovou hodinu, 4.třída

Příloha 1 Dotazník pro učitele: Poslech v hodinách hudební výchovy na 1.stupni ZŠ

Poslech v hodinách hudební výchovy na 1.stupni ZŠ

Dobrý den,

tento dotazník slouží pro praktickou část diplomové práce studentky PedF UK oboru Učitelství pro 1.stupeň ZŠ Marie Poláčkové. Diplomová práce je zaměřena na důležitost poslechu ve výuce hudební výchovy na prvním stupni ZŠ. Výsledky dotazníku slouží výhradně pro diplomovou práci.

Děkuji za Váš čas.

Marie Poláčková

1) Zařazujete poslech do hodin hudební výchovy?

- ☐ Ano
- ☐ Ne (přejděte k otázce 3, a poté k otázce 11)

2) Jak často poslech do výuky zařazujete?

- ☐ Každou hodinu
- ☐ Jednou za 14 dní
- ☐ Aspoň jednou za měsíc
- ☐ Aspoň jednou za pololetí

3) Myslíte si, že je zařazování poslechu do hodin hudební výchovy důležité?

Vaše odpověď :

Ano, protože :

Ne, protože :

4) Jakým způsobem poslech vybíráte?

- ☐ Navazují na roční období
- ☐ Navazují na události školního života
- ☐ Navazují na probíranou látku (i z ostatních předmětů)
- ☐ Podle toho, co by se dětem mohlo líbit
- ☐ Náhodně
- ☐ Jiné

5) Jak probíhají aktivity kolem poslechu?

- ☐ Jen posloucháme, aktivity neděláme
- ☐ Kladu důraz na pocity dětí, které pak sdílíme
- ☐ Soustředíme se na hudební otázky (nástroje, dur, mol,...)
- ☐ Soustředíme se na mimohudební námět
- ☐ Důležitá je provázanost s dějinami hudby
- ☐ Navazujeme na poslech dalšími aktivitami, kde poslech využijeme (vlastní tvorba,...)
- ☐ Poslech využíváme k mezipředmětovým přesahům (VV, sloh,...)
- ☐ Jiná

6) Co s dětmi převážně posloucháte?

- ☐ Populární hudbu
- ☐ Lidovou hudbu
- ☐ Dětské písně
- ☐ Klasickou a současnou hudbu
- ☐ Od všeho něco, ale nejčastěji:

7) Doplňte Vaše tvrzení: Podle mého názoru mají děti k poslechu vztah.

8) Doplňte Vaše tvrzení: Myslím si, že na poslechu děti nejvíce baví

9) Jaké vybavení pro poslech máte k dispozici?

- ☐ Přenosný magnetofon
- ☐ Počítač/notebook s bedničkami
- ☐ Velké reprobedny ve dvou rozích
- ☐ Jiné

10) Odkud čerpáte hudbu k poslechu?

- ☐ Z CD
- ☐ Z Youtube
- ☐ Z audiokazet
- ☐ Z gramodesek
- ☐ Jiné

11) Podporuje vaše škola poslech hudby v Hv?

- ☐ Ne
- ☐ Ano, jak?

12) Navštěvujete se třídou edukativní koncerty?

- ☐ Ano
- ☐ Ne, protože :

Pohlaví

- ☐ Žena
- ☐ Muž

Věk

- ☐ 25 - 35
- ☐ 35 - 50
- ☐ 50 a více

Ve kterém kraji vyučujete?

Jak se mi skladby líbí?*dotazník pro 3.-5. třídu***Před poslechem odpověz na tyto otázky, odpověď zakroužkuj:****1) Posloucháš doma sám nebo s rodiči hudbu?**

Ano

Ne

2) Jakou?

Zpěváky Skupiny Orchestr Operu Dětské písně Jinou: _____

3) Když v hodinách HV posloucháte klasickou hudbu (orchestr, nástroje,...), jak moc Tě to baví? zakroužkuj, kolik bodů uděluješ na stupnici:

1 (vůbec nebaví) - 2 (spíš mě to nebaví) - 3 (nevím) - 4 (docela baví) - 5 (moc mě to baví)

4) Chtěl/a bys takovou hudbu poslouchat i mimo školu? (doma, ve sluchátkách, na koncertě..)

Ano

Ne

Poslech skladeb – zakroužkuj, jestli se ti skladba líbila a proč se ti líbila (napiš písmenko z nabídky u první skladbičky), neumíš se rozhodnout, nebo nelíbila:

1)

• LÍBÍ, protože:

- a) je veselá
- b) připomíná mi pohádku
- c) něco si u ní představuji (zvířátko, ..)
- d) připomíná mi písničku, kterou znám
- e) při skladbě se mi chce tancovat
- f) skladbu znám, už jsem ji někdy slyšel/a
- g) poznávám nástroj, který hraje
- h) něco jiného:
- i) nevím proč

• NELÍBÍ, protože:

- a) je hudba nepříjemná
- b) je nudná
- c) něco jiného:
- d) nevím proč

• NEVÍM

2)

- LÍBÍ, protože: _____ (vyber písmenko z nabídky u 1.skladby)
- NELÍBÍ, protože: _____
- NEVÍM

3)

- LÍBÍ, protože: _____ (vyber písmenko z nabídky u 1.skladby)
- NELÍBÍ, protože: _____

- NEVÍM
- 4)
- LÍBÍ, protože: _____ (vyber písmenko z nabídky u 1.skladby)
 - NELÍBÍ, protože: _____
 - NEVÍM
- 5)
- LÍBÍ, protože: _____ (vyber písmenko z nabídky u 1.skladby)
 - NELÍBÍ, protože: _____
 - NEVÍM
- 6)
- LÍBÍ, protože: _____ (vyber písmenko z nabídky u 1.skladby)
 - NELÍBÍ, protože: _____
 - NEVÍM
- 7)
- LÍBÍ, protože: _____ (vyber písmenko z nabídky u 1.skladby)
 - NELÍBÍ, protože: _____
 - NEVÍM
- 8)
- LÍBÍ, protože: _____ (vyber písmenko z nabídky u 1.skladby)
 - NELÍBÍ, protože: _____
 - NEVÍM
- 9)
- LÍBÍ, protože: _____ (vyber písmenko z nabídky u 1.skladby)
 - NELÍBÍ, protože: _____
 - NEVÍM
- 10)
- LÍBÍ, protože: _____ (vyber písmenko z nabídky u 1.skladby)
 - NELÍBÍ, protože: _____
 - NEVÍM

Příloha 3 Ukázka výsledků vyhodnocení experimentu u žáků

2. třída

1) Která část se ti líbila víc?

• první část se Zrcadly

• druhá část s Létem

2) Ohodnoť, co se ti líbilo více/méně/stejně :

Část Zrcadla					Část Létá				
Skladba					Skladba				
Úkoly (o zrcadlech, pantomima)					Úkoly (o létu, jaká je hudba, hudební nástroje)				

3) Co tě bavilo nejvíc?

HUDBA LÉTO

4) Co tě nebavilo?

PANTOMIMA

4. třída

1) Která část se ti líbila víc?

• první část - Sextet

• druhá část s Bedřichem Smetanou

2) Ohodnoť, co se ti líbilo více/méně/stejně :

Část Sextet					Část s B. Smetanou				
Skladba					Skladba				
Úkoly (bublání, pocity, nástroje)					Úkoly (hádanka Smetana, motiv, nástroj, taneček)				

3) Co tě bavilo nejvíc?

TANEČEK

4) Co tě nebavilo?

????

Příloha 4 Experiment – příprava na poslechovou hodinu, 2.třída

Příprava na hodinu HV

Škola a třída: FZŠ Umělecká, 2.A

Jméno vyučujícího: Marie Poláčková

Téma hodiny: Zrcadlení

Cíle hodiny:

Žák charakterizuje hudbu – vlastními slovy, vybere z nabídky.

Žák formuluje vlastní myšlenky a názory.

Vedlejší cíle:

Žák reaguje na hudbu pohybem.

Žák pozná vybrané hudební nástroje, popíše, jak se na ně hraje.

Žák argumentuje, spolupracuje a reflektuje.

Pomůcky: CD přehrávač, tabule, PL s obrázky hudebních nástrojů

Časové rozvržení:

ČÁST I. – podle učebnice SPN pro 2.třidu, strana 45: Maurice Ravel: Zrcadla, 3.část

1) Motivace – 3 minuty

- *Co to je zrcadlo? Co dělá a na co se používá? K čemu všemu jste zrcadlo někdy použili?*

- Maurice Ravel napsal soubor skladeb Zrcadla a pokusil se zrcadla ztvárnit hudbou

2) První poslech – 2 minuty

- úkol: *zavřete si oči, můžete si položit hlavu a během poslechu přemýšlejte, co v zrcadle vidíte (světla, vodu, loďku,..)*

3) Rozhovor o skladbě – 5 minut

- *Co jste v zrcadlech viděli? A čím vám to připomnělo právě...?*

- *Jaká hudba byla?* – dávat kontrasty: pomalá/rychlá, něžná/dravá,..

4) Druhý poslech – 5 minut

- skupinky po 4: *jste loutky, které právě ožily v říši zrcadel, vždycky jeden z vás improvizuje, tančí podle charakteru hudby a ostatní tři jsou vaše zrcadla, až se vás dotknu, loutky se vymění*

5) Reflexe činností – 5 minut

- *Jaké bylo tančit na takovou hudbu? Bylo vám lépe v roli zrcadla, nebo loutky?*

ČÁST II. – vlastní didaktický návrh pro skladbu Antonia Vivaldiho: Čtvero ročních dob, Léto: Presto

1) Motivace a první poslech – 3 min

- *spousta skladatelů se pokouší ze svých skladeb udělat zrcadla, která něco představují, odráží. Skladatel Antonio Vivaldi se zaměřil na čtyři roční doby. Slyšel o něm už někdo z vás? My si jednu z nich pustíme. Pozorně poslouchajte a přemýšlejte, co chtěl Vivaldi ve své skladbě ukázat – jaké období a v se v něm odehrává, nápady si pište na papír.*

2) Rozhovor o skladbě – 5 min

- *Které roční období si myslíte, že skladatel zrcadlí ve své skladbě? Proč si to myslíte?*

- *Co si myslíte, že se v tom létě dělo? komáři, bouřka (Jaké může být počasí v létě?)*

- *Jaká byla hudba? Vyberte, která slova se hodí – napsáno na T, děti chodí k tabuli*

kroužkovat vhodné výrazy

klidná, divoká, rychlá, pomalá, tichá, hlasitá, zamlžená, smutná, jemná

- vždy porovnat s předchozí skladbou

- PL s obrázky hudebních nástrojů - nejdřív si všechny nástroje pojmenujeme, „zahrajeme si na ně“

3) Druhý poslech – 5 min

- na papíře během poslechu zakroužkujte, jaké hudební nástroje slyšíte hrát

4) Reflexe činností – 5 min

- *Jaké nástroje jste slyšeli? Housle, viola, violoncello – čím se odlišují?*

- *Jaké to jsou nástroje?? Smyčcové, z jakého materiálu? Ze dřeva. A jak se na ně hraje? smyčcem nebo prstem*

- *Viděli jste je někde? A kde?*

----- Prostor pro dotazníky s porovnáním obou částí -----

Příloha 5 Experiment – příprava na poslechovou hodinu, 4.třída

Příprava na hodinu HV

Škola a třída: FZŠ Umělecká, 4.C

Jméno vyučujícího: Marie Poláčková

Téma hodiny: Motiv ve skladbě

Cíle hodiny:

Žák pozná opakující se motiv ve skladbě.

Žák zná osobnost Bedřicha Smetany.

Žák tančí ve dvojici zjednodušenou polku.

Vedlejší cíle:

Žák v úkolech správně pracuje s rytmem.

Žák charakterizuje hudbu – vlastními slovy, vybere z nabídky.

Žák formuluje vlastní myšlenky a názory.

Žák argumentuje, spolupracuje a reflektuje.

Pomůcky: CD přehrávač, tabule, obrázky hudebních nástrojů, obrázky k životu B.Smetany

Časové rozvržení:

ČÁST I. – podle učebnice SPN pro 4.třidu, strana 18: Steve Reich: Sextet

6) Motivace – 3 minuty

- citát „*Muzika bublá jako potůček.*“ – diskuse mezi žáky – *Je to pravda? Co tím kdo asi myslel? proč by to tak mohlo být? Co má společného hudba a bublající potůček?*

- pulzace – pravidelný rytmus, doby

- skladba moderního skladatele Steva Reicha: Sextet → vysvětlit „kvartet, kvintet, sextet,...“ - pro šest hudebníků

7) První poslech – 2 minuty

- úkol: *položte si hlavu a poslouchajte, jestli ve skladbě najdete něco podobného bublajícímu potůčku a tomu, o čem jsme si povídali.*

8) Rozhovor o skladbě – 5 minut

- *Čeho jste si ve skladbě všimli?* (opakující se rytmické figury, pravidelnost dob, plynulost..)

- *Jaká hudba byla?* – dávat kontrasty: pomalá/rychlá, taneční,..

- *Jak se Vám hudba líbila a proč?*

9) Druhý poslech – 5 minut

- *Dobře poslouchajte a zkuste přijít na to, jaké nástroje v skladbě hrají.*

10) Reflexe činností – 5 minut

- *Jaké nástroje jste objevili?* (marimba metalofony, klavír) – nápověda obrázkem, povědět si o marimbě a metalofony

ČÁST II. – vlastní didaktický návrh pro skladbu Bedřicha Smetany: Lousina polka

5) Motivace – 5 min

- *Předešlou skladbu porovnáme s jinou skladbou, kterou napsal jeden významný český skladatel. Zde je několik obrázků, které Vám napoví, kdo to byl: podobizna B.Smetany, klavír, Prodaná nevěsta, ucho – vysvětlíme si proč tyto obrázky, jak jsou se Smetanou spjaty*

- *Už jste o Bedřichu Smetanovi někdy něco slyšeli?*

6) První poslech – 2 minuty

- *úkol: Dobře poslouchajte, jestli je v této skladbě také motiv, který se opakuje. Pokud ho uslyšíte, zvedněte ruku.*

7) Rozhovor o skladbě – 5 min

- *Byl ve skladbě opakující se motiv?? Dokázal by ho někdo zaintonovat?*

- *Jaký měla skladba charakter? Výběr: k pochodu/taneční/lyrický → prozradit název, Louisina polka (Věděl by někdo, co to je polka? A jak se tančí?)*

8) Druhý poslech – 5 min

- *Kdo chce, může na hudbu zkusit zatančit polku.*

- *Sextet byl pro šest hudebníků, pro kolik hudebníků byla tato skladba? Pro jaké?*

- *Jak na vás hudba zapůsobila? vesele/smutně/ zvláštně/...*

9) Pohyb – 5 min

- *žáci se ve dvojicích naučí zjednodušený taneček*

(opakovat 4x: pata-špička, 2 kroky ; opakovat: Podřep, 3x zatleskat sám, s tanečníkem a zase sám, dacapo: pata-špička-dva kroky,...)

----- Prostor pro dotazníky s porovnáním obou částí -----